

Recibido: 17/12/2018 Aceptado:02/03/2019

**PREFERENCIAS DE INTERACCIÓN SOCIAL EN EDUCACIÓN FÍSICA DE
ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA DE LUGO. UN
ESTUDIO DESCRIPTIVO**

**PREFERENCES OF SOCIAL INTERACTION ON PHYSICAL EDUCATION OF
SCHOOLS OF PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION OF LUGO. A
DESCRIPTIVE RESEARCH**

Autor:

Navarro-Patón, Rubén.⁽¹⁾; Rodríguez-Fernández, José Eugenio⁽²⁾; Peixoto-Pino, Lucía⁽²⁾

Institución:

⁽¹⁾Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela. Lugo. España ruben.navarro.paton@usc.es

⁽²⁾ Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela. España geno.rodriguez@usc.es

⁽²⁾ Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela. España lucia.peixoto@usc.es

Resumen:

El objetivo de este estudio fue determinar las preferencias de interacción social (cooperación, competición, individualismo y afiliación) del alumnado de Educación Primaria y ESO en el área de educación física. El estudio se realizó en diferentes centros educativos de la provincia de Lugo. La muestra estuvo constituida por un total de 319 estudiantes, de los cuales 160 eran de Primaria y 159 de la ESO y suponiendo los niños un 53,6% y las niñas un 46,4%. Los resultados obtenidos mostraron diferencias estadísticas en el factor de etapa de cooperatividad ($p = 0.002$), competitividad ($p = 0.003$), individualismo ($p < 0.001$) y afiliación ($p = 0.003$). En cuanto al sexo, se encontraron diferencias

estadísticamente significativas entre niños y niñas en la escuela secundaria en competitividad ($p < 0.001$) y en individualismo ($p < 0.001$) siendo más alta en niños que en niñas. Los resultados obtenidos mostraron una mayor preferencia por la cooperación y afiliación, siendo estos valores más altos en Primaria que en la ESO. Por su parte, en cuanto al género, se puede observar como las niñas tienen una mayor tendencia a la cooperación y afiliación que los niños.

Palabras Clave:

Habilidades sociales, competición, cooperación, afiliación, educación física.

Abstract:

The aim of this research was determining social interaction preferences (cooperation, competition, individualism and affiliation) of Primary and Secondary Education students in the physical education area. The study was carried out in different educational centers of the province of Lugo. The sample consisted of a total of 319 students, of whom 160 were Primary and 159 of ESO and 53.6% were boys and 46.4% were girls. The results obtained showed statistical differences in the cooperativity stage factor ($p = 0.002$), competitiveness ($p = 0.003$), individualism ($p < 0.001$) and affiliation ($p = 0.003$). Regarding gender, there were statistically significant differences between boys and girls in high school in competitiveness ($p < 0.001$) and in individualism ($p < 0.001$) being higher in children than girls. The results obtained showed a greater preference for cooperation and affiliation, these values being higher in Primary than in ESO. On the other site, in terms of gender, can be seen as girls have a greater tendency to cooperation and affiliation than boys.

Key Words:

Social skills, competition, cooperation, affiliation, physical education.

1. INTRODUCCIÓN

En una sociedad cada vez más globalizada, plural y multicultural se hace evidente la necesidad de aprender a convivir y relacionarse con personas muy diferentes y en diversas situaciones, por lo que será clave el desarrollo de las habilidades sociales que permiten adaptarnos a este contexto (Monzonís & Capllonch, 2014) ya que una de las causas que ha permitido la evolución y la adaptación del ser humano al entorno, fue su capacidad de interacción entre diferentes individuos y las relaciones que se establecían entre ellos y la naturaleza. Por ello, parece que, ser capaz de interactuar socialmente es una necesidad vital, puesto que el camino de la vida viene marcado por la adquisición de las habilidades sociales (Caballo, 2007).

En la sociedad actual, se está extendiendo la creencia de que la competitividad y el individualismo son dos de los valores más arraigados. En la mayoría de los casos, al hablar de competitividad pensamos en algo negativo, que solo lleva consigo un significado peyorativo. Sin embargo, estos conceptos, competitividad e individualismo, también ofrecen perspectivas positivas hacia la motivación y la necesidad de superación, fomentando la participación, independientemente de los resultados (González & Fernández-Rico, 2003). Consecuentemente, desde la escuela se propician aquellos procesos que llevan a la competición para alcanzar mejores puntuaciones en las pruebas realizadas (Informe PISA), suponiendo una muestra de las capacidades adquiridas para su futuro en el mercado laboral. Por ello, en este modelo educativo de carácter neoliberal, que tiene como referencia los estándares y jerarquías, se fundamenta el individualismo y la competitividad desde una visión mercantil-económica (Torres, 2014) poco o nada productiva para la educación.

En este sentido, la dinámica de evaluación-estímulo favorece la competición para obtener mejores resultados, donde estamos compitiendo todos contra todos, con la meta de conseguir mayor éxito (Rueda, Schmelkes & Díaz-Barriga, 2014). Dicho esto, resulta interesante saber cómo otorgarle un sentido positivo a la competitividad y el individualismo que, como se ha dicho

anteriormente, no son valores negativos per se. En este contexto educativo, y para que la interacción social sea fructífera entre los niños, será necesario dotar a la comunicación y la interacción entre iguales de unos valores de respeto, tolerancia e igualdad. Estos valores, por supuesto, deben tener un lugar relevante en la escuela y en los procesos educativos.

Por su parte, el estudio de las habilidades sociales ha experimentado un notable auge durante los últimos años (Carrillo, 2015). La comunidad científica comenzó a estudiarlas, más profundamente, buscando respuesta a cómo se produce el comportamiento social ante una determinada situación, y sobre todo, a como poder aplicar esto al aprendizaje y conductas infantiles (Carrillo, 2015).

En relación a la adquisición de las habilidades sociales, Betina y Contini (2011), afirman que algunos estudios señalan la existencia de una predisposición biológica en la destreza de los sujetos hacia la interacción social. Sin embargo, la mayoría de los autores e investigaciones apuntan que su desarrollo depende principalmente de la maduración de las experiencias de aprendizaje (Caballo, 2007; Fernández, 1999; Monjas, 2002; Raga & Rodríguez, 2001). Durante este proceso de desarrollo, especialmente en las fases iniciales de la infancia, la familia y las primeras figuras de apego desempeñan un papel fundamental. Tras pasar estos primeros años de vida, dentro de los años de escolaridad, entran en juego nuevas y significativas figuras de interacción social, como pueden ser los compañeros de clase, sus amigos o los maestros y educadores (Monjas 2002). También es reseñable el proceso de la adolescencia como un periodo crítico para la adquisición y práctica de las habilidades sociales más complejas. Por un lado, Betina y Contini (2011), señalan que los adolescentes dejan atrás los comportamientos sociales propios de la infancia, pasando a adoptar comportamientos más críticos y desafiantes respecto a las normas establecidas y, por otro lado, los adultos les exigen comportamientos sociales más elaborados (Zavala, Valadez & Vargas, 2008).

Asimismo, los profesionales docentes y educadores destacan las múltiples posibilidades de las habilidades sociales y la interacción entre los niños. La entrada en la escuela supone, desde luego, un mayor empleo y desarrollo de las mismas y el aprendizaje de otras nuevas y más complejas (Betina & Contini, 2011) que, además de la expresión, también implican la comprensión de los comportamientos sociales y los sentimientos. Esta interacción en el niño no se queda solo en su papel socializador, sino que también promueve el desarrollo cognitivo y psicológico (Betina & Contini, 2011).

En Educación Física estas interacciones cobran especial interés, ya que la interacción con los demás es una de las claves para el desarrollo de las actividades y, mismo uno de los alicientes en cuanto a los aspectos didácticos. Tanto los contenidos, como los objetivos y las competencias curriculares inciden en el trabajo en equipo, la interacción, el respeto y la comunicación interpersonal (Ley 8/2013. LOMCE). Así, se viene manifestando una mayor importancia de las situaciones de interacción social en la escuela. Sin embargo, como señalan Ruiz, Graupera, Moreno y Rico, (2010), pese a que el análisis de la literatura denota la preferencia por las técnicas pedagógico-didácticas cooperativas y su influencia en el rendimiento, normalmente no se presta atención a las preferencias del alumnado en esta cuestión. Estas preferencias pues, se podrían analizar y aprovecharlas para ofrecer una programación consecuente que pueda potenciar esas interacciones y mejorar el aprendizaje del alumnado. Tousignant (1985, citado en Solana, 2003) señala que resulta pertinente hacer estudios en educación y actividad física, desde el punto de vista del alumno, para comprender mejor las relaciones y posibilitar una mejora notable en las condiciones de enseñanza-aprendizaje.

Por todo esto, el objetivo principal de esta investigación fue determinar que ocurre con las preferencias de interacción social en la EF, durante el proceso de escolarización en Educación Primaria en función de la edad y el género.

2. MATERIAL Y MÉTODO

Diseño

Con el objetivo de dar una respuesta eficaz y útil al objetivo propuesto en la investigación, se efectuó un diseño descriptivo, analítico, relacional comparativo de corte transversal (Ato, López & Benavente, 2013).

Participantes

La selección de la muestra para la investigación fue de tipo no probabilístico y por conveniencia, según los sujetos a los que se tuvo acceso. Participaron un total de 319 estudiantes de Educación Primaria (n=160) y Educación Secundaria Obligatoria (n=159), de los cuales 171 fueron niños (53,6%) y 148, niñas (46,4%); $M_{\text{edad}} = 12.06$, $DE = 1.87$ que se encontraban escolarizados en distintos centros de Lugo.

Instrumento

El instrumento empleado fue la Escala Graupera/Ruiz de preferencias de interacción social en Educación Física (GR-SIPPEL) (Ruiz et al., 2010). El cuestionario incluye una serie de datos contextuales iniciales donde se requiere cubrir unas cuestiones que versan sobre el curso, edad y género. Dicha escala está compuesta por 28 ítems precedidos por el enunciado “Durante las clases de Educación Física...”. Los ítems se establecen en una escala tipo Likert (donde 1 significa “Muy en desacuerdo”; 2 es “Algo en desacuerdo”; 3 es igual a “Bastante de acuerdo” y 4 significa “Totalmente de acuerdo”). La escala consta de las siguientes cuatro dimensiones o factores: cooperatividad (por ejemplo: “Me gusta decir y hacer cosas que ayuden a los demás”), competitividad (“Me gusta hacer las cosas mejor que los demás”), individualismo (“Me gusta trabajar a mi manera, sin preocuparme de lo que hacen los demás”) y afiliación (“Necesito participar en un grupo para sentirme bien”).

Procedimiento

Para poder llevar a cabo este estudio, en primer lugar, se proporcionó información detallada sobre el mismo y su objetivo, solicitando colaboración a

Navarro-Patón, R-; Rodríguez-Fernández, J.E; Peixoto-Pino, L (2019). Preferencias de interacción social en educación física de escolares de educación primaria y secundaria de Lugo. Un estudio descriptivo, 11(Supl 1):601-620

diferentes centros educativos de la provincia lucense. Asimismo, se pidió permiso a los padres, madres y/o tutores legales de los sujetos participantes. Consecuentemente, solo participaron en el estudio aquellos alumnos con la pertinente autorización por escrito de sus responsables legales.

El instrumento, el cuestionario Graupera/Ruiz de interacción social (Ruiz et al., 2010), fue aplicado por los investigadores durante una sesión de EF, en la instalación escolar de cada centro. Intentando evitar posibles interferencias en las respuestas del alumnado, se le pidió al docente que no estuviese presente durante la aplicación del cuestionario.

Se procedió ofreciendo una breve explicación inicial sobre el contenido del cuestionario y resolviendo las dudas existentes. Después de esto, se concedió un tiempo máximo de 20 minutos para dar respuesta a dicho cuestionario.

Análisis estadístico

Inicialmente se calcularon los valores descriptivos (media y desviación estándar) de las variables incluidas en el estudio, así como también las correlaciones bivariadas, mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Posteriormente, se analizó la fiabilidad de las diferentes subescalas mediante el coeficiente alfa Crombach (Tabla 1). A continuación, se efectuó un análisis de la varianza (ANOVA) para analizar el efecto del factor edad sobre las dimensiones del GR-SIPPEL, empleando el estadístico de Tukey, que permite evaluar la significación por pares. Posteriormente, se hicieron análisis de la varianza (ANOVA) bifactoriales para cada variable dependiente estudiada, siendo un primer factor la etapa educativa (Educación Primaria-Educación Secundaria Obligatoria) y un segundo factor, la variable género (hombre-mujer). Se estudiaron también los efectos principales y la interacción entre variables, empleando el estadístico de Bonferroni para evaluar la significación de las mismas. Los análisis fueron realizados mediante el software IBM SPSS Statistics v. 20.0. con una confianza del 95%.

3. RESULTADOS

En la tabla 1, se muestran los estadísticos descriptivos de las variables utilizadas, el análisis de la fiabilidad y su correlación. Los resultados del análisis de fiabilidad vinieron a mostrar valores adecuados en todas las dimensiones estudiadas. En relación al análisis de correlación, destaca la alta y negativa correlación entre la cooperatividad y la afiliación, así como la negativa relación con el individualismo y la competitividad. Igualmente, resalta la alta y positiva relación entre la competitividad y el individualismo y la positiva relación con la afiliación.

Tabla 1. Medias, desviaciones estándar, asimetría, curtosis, análisis de fiabilidad y correlaciones bivariadas entre las dimensiones estudiadas del GR-SIPPEL

Dimensiones	M	DE	A	K	α	Coop	Comp	Indiv	Afilia
Cooperatividad	3.29	0.56	-1.39	2.85	0.776	1	-0.112**	-0.365**	-0.551**
Competitividad	2.40	0.81	0.17	-0.93	0.878	-	1	0.541**	0.202**
Individualismo	2.19	0.72	0.48	-0.50	0.830	-	-	1	-0.087
Afiliación	2.75	0.61	-0.33	0.05	0.702	-	-	-	1

Nota: M = Media; DE = Desviación Estándar; A = Asimetría; K = Curtosis; α = Alpha de Crombach; **Coop**: Cooperatividad; **Comp**: Competitividad; **Indiv**: Individualismo; **Afilia**: Afiliación. ** La correlación es significativa a nivel 0,01 (Bilateral).

Análisis de la varianza respecto a la edad

En la tabla 2 se observan las medias y desviaciones estándar de las variables del GR-SIPPEL recogidos en los cuestionarios, según la edad del alumnado.

Tabla 2. Datos descriptivos de las variables analizadas del GR-SIPPEL. Media, desviación estándar, en función de la edad.

	9 (n=38)		10 (n=44)		11 (n=40)		12 (n=44)		13 (n=73)		14 (n=53)		15 (n=27)	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Coop	3.53	0.40	3.43	0.54	3.29	0.68	3.28	0.64	3.16	0.55	3.35	0.43	3.00	0.56
Comp	2.22	0.81	2.14	0.88	2.36	0.93	2.35	0.89	2.58	0.67	2.47	0.78	2.57	0.75

Indiv	2.15	0.6 7	1.85	0.6 4	2.05	0.7 4	2.07	0.7 0	2.43	0.7 3	2.29	0.73	2.37	0.56
Afilia	2.96	0.5 7	2.76	0.6 5	2.80	0.6 5	2.85	0.6 9	2.68	0.5 6	2.67	0.56	2.51	0.57

M: Media. DE: Desviación típica o estándar. Coop: Cooperatividad; Comp: Competitividad; Indiv: Individualismo; Afilia: Afiliación.

Los resultados del ANOVA muestran la existencia de un efecto estadísticamente significativo entre la edad del alumnado y la cooperatividad $F(6, 312) = 3.660$; $p = 0.002$, $\eta^2 = 0.066$, y el individualismo $F(6, 312) = 4.111$; $p = 0.001$, $\eta^2 = 0.073$, pero no en cuanto a la competitividad ($p = 0.071$) ni la afiliación ($p = 0.059$).

Las comparaciones múltiples indican que, en la cooperatividad, existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de alumnos de 9 años con los de 13 años ($p = 0.018$) e 15 ($p = 0.003$) y de los de 10 años con los de 15 ($p = 0.024$). En cuanto al individualismo, solamente existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de alumnos de 10 con los de 13 ($p < 0.001$), 14 ($p = 0.038$), y 15 años ($p = 0.045$). Respecto a la afiliación, existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de alumnos de 9 y 15 años ($p = 0.048$), no existiendo diferencias tan reseñables entre el resto de edades.

Análisis da varianza factorial respecto a la etapa educativa y el género

En la tabla 3 se muestran las medias y desviaciones estándar de las variables del GR-SIPPEL recogidos en los cuestionarios, según la etapa educativa, de manera global y por género.

Tabla 3. Datos descriptivos de las variables analizadas del GR-SIPPEL. Media, desviación estándar, en función del género y etapa educativa.

		Total		Niños		Niñas	
Dimensión	Etapa educativa	M	DE	M	DE	M	DE
Cooperatividad	Primaria	3.38	0.58	3.34	0.65	3.45	0.46
	Secundaria	3.20	0.53	3.15	0.52	3.25	0.56
Competitividad	Primaria	2.28	0.88	2.36	0.90	2.17	0.86
	Secundaria	2.52	0.72	2.84	0.68	2.20	0.62

Individualismo	Primaria	2.02	0.70	2.08	0.74	1.93	0.64
	Secundaria	2.36	0.69	2.60	0.64	2.13	0.66
Afiliación	Primaria	2.85	0.64	2.88	0.70	2.81	0.55
	Secundaria	2.64	0.57	2.73	0.60	2.56	0.52

M: Media. **DE:** Desviación típica o estándar.

Los resultados de los ANOVA factoriales realizados en cuanto a la cooperación indicaron que existe un efecto principalmente significativo del factor etapa educativa $F(1, 315) = 9.453$, $p = 0.002$, $\eta^2 = 0.029$, pero no en el factor género ($p = 0.098$) ni en la interacción entre ambos factores ($p = 0.883$). Respecto a la competitividad, se han observado efectos principalmente significativos del factor etapa educativa $F(1, 315) = 9.062$, $p = 0.003$, $\eta^2 = 0.028$, en el factor género $F(1, 315) = 22.632$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.067$, y en la interacción de ambos factores $F(1, 315) = 6.592$, $p = 0.011$, $\eta^2 = 0.020$. En cuanto al individualismo, al igual que en la competitividad, se observaron diferencias estadísticamente significativas en el factor etapa educativa $F(1, 315) = 21.715$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.064$, en el factor género $F(1, 315) = 16.913$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.051$, y en la interacción de ambos factores $F(1, 315) = 4.538$, $p = 0.034$, $\eta^2 = 0.014$. Al realizar el análisis respecto a la afiliación se identificó un efecto principal del factor etapa educativa $F(1, 315) = 8.706$, $p = 0.003$, $\eta^2 = 0.027$, pero no del factor género ($p = 0.077$) ni en la interacción de los factores ($p = 0.523$).

En las comparaciones por pares, respecto a la cooperación, se encontraron diferencias tanto entre niños de Primaria y ESO ($p = 0.036$) como entre las niñas de ambas etapas ($p = 0.026$), siendo más elevado en los escolares de Primaria que en los de Secundaria. Se encontraron también diferencias estadísticamente significativas entre los niños de ambas etapas en cuanto a la competitividad ($p < 0.001$) y el individualismo ($p < 0.001$), siendo mayor en niños de ESO que en los de Primaria. Respecto a la afiliación, aparecen diferencias significativas ($p = 0.015$), siendo mayor en las niñas de Primaria que en las de ESO.

En función del género, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los niños y niñas de Secundaria en la variable

competitividad ($p < 0.001$) y en el individualismo ($p < 0.001$), siendo mayor en los niños que en las niñas, no existiendo estas diferencias entre los dos géneros en la etapa Primaria.

4. DISCUSIÓN

En relación con el objetivo de la investigación formulado, que fue determinar las preferencias de interacción social en el área de EF, los resultados obtenidos en el estudio realizado señalan una preferencia notable por los estilos de interacción más participativos y ligados a conductas cooperativas y prosociales. Coll (1984), ya determinaba que las situaciones cooperativas eran superiores a las competitivas en cuanto a rendimiento y productividad, una relación que se verifica independientemente del grupo de edad y la naturaleza de los contenidos trabajados. Por su parte, Barriopedro, Ruiz-Pérez, Gómez-Ruano y Rico (2016) afirmaban que:

“Estamos en un momento en el que todo se centra en la promoción de contextos cooperativos como vía para favorecer el trabajo y el rendimiento, pero la realidad es más compleja y debe ser contemplada. Las sesiones de Educación Física están llenas de situaciones en las que lo individual y lo colectivo se alternan y se combinan y donde lo cooperativo y lo competitivo se relacionan para alcanzar los objetivos pretendidos”. (p.339).

Los resultados, al igual que señalan otras investigaciones similares (Navarro-Patón, Cons-Ferreiro, Díaz-Liz, & Gili-Roig, C, 2019; Rico, 2003; Ruiz, Graupera, Rico & Mata 2004; Ruiz, Mendoza, Del Valle, Graupera & Rico, 2000;), los estudiantes son preferentemente cooperativos. En este caso, por orden de preferencia, encontramos un patrón que se repite en todos los factores analizados, tanto en la etapa escolar como en el género o la edad, excepto de aquellos que tienen 15 años, donde la competitividad supera a la afiliación. En el primer lugar se sitúa la dimensión cooperativa que supera a todas las demás por mucho, haciéndose la tendencia más significativa y con valores más altos como ocurre en otras investigaciones (Martínez, et al., 2008; Navarro-Patón et al., 2019; Ruiz, et al., 2010). A continuación, está la afiliación, también con valores ciertamente altos, aunque decaen en comparación con la Navarro-Patón, R-; Rodríguez-Fernández, J.E; Peixoto-Pino, L (2019). Preferencias de 611 interacción social en educación física de escolares de educación primaria y secundaria de Lugo. Un estudio descriptivo, 11(Supl 1):601-620

cooperación como ocurre en el estudio de Navarro-Patón et al. (2019) y Ruiz, et al. (2010). En valores un tanto más bajos, la siguiente opción por preferencia es la competitividad y, finalmente está el individualismo, que tiene los valores más bajos. Estos resultados contrastan con los obtenidos por Navarro-Patón et al. (2019) y Ruiz et al. (2004) en los que el carácter competitivo es el segundo preferido en vez de la afiliación, que ocupa el tercer lugar.

Tomando en consideración la última afirmación, conviene reflexionar sobre esta mayor tendencia hacia la cooperación y la afiliación que se está acentuando durante los últimos tiempos y va aumentando paulatinamente. Parece importante, entonces, reconocer que los estilos de aprendizaje en EF se están enfocando en la cooperación (Ruiz et al., 2004), dando un giro y dejando atrás aquellos más directivos. Así, estos nuevos contextos y métodos de aprendizaje son percibidos también por el alumnado, cuestión que origina ese cambio de preferencias que en otros tiempos era diferente. De acuerdo con Kahila (1993, citado en Ruiz et al., 2004) la proximidad e interacción que están promoviendo las clases de EF son algunos de los mejores aspectos y más adecuados, aumentando esas actitudes de cooperación y trabajo en grupo. De modo semejante, tenemos que resaltar la dimensión afiliativa que alcanza un alto nivel de preferencia, situándose en segundo lugar, solo por detrás de la cooperación. Ruiz et al. (2010) destacaron que, sobre todo en la adolescencia, querer ser aceptado, pertenecer a un grupo o proteger su autoestima crean una tendencia hacia la afiliación. La pertenencia a un grupo refuerza la socialización y la realización de actividad física y deporte.

El factor etapa educativa resulta determinante en todas las variables, tanto en la cooperatividad, como la competitividad, el individualismo o la afiliación. En función de la etapa educativa existen altas puntuaciones en cuanto a la afiliación y la cooperatividad sea en la Educación Primaria como en la ESO. Además, destaca la mayor tendencia de la cooperación en la etapa de Primaria que en la de Secundaria. Esto puede ser indicativo de que, en esta segunda etapa, el alumnado se encuentra en plena adolescencia y sus comportamientos se vuelven más críticos con lo establecido, tendiendo a

reafirmarse (Navarro-Patón et al., 2019; Zavala et al., 2008). Pese a esto, la competitividad y el individualismo ganan peso, aumentando sus valores en la ESO. Por otro lado, continuando con la ESO, los niños obtuvieron puntuaciones más altas en las dimensiones competitivas e individualistas, mientras que las niñas destacaron en la dimensión cooperativa y afiliativa, tal y como recoge el estudio de Ruiz et al. (2010) y que constata también el de Barriopedro et al. (2016) sobre las preferencias participativas del profesorado de EF durante su actividad profesional.

Los estudiosos de la materia suelen vincular con los niños esa actitud más individualista, egocéntrica y competitiva y los juegos de equipo como el baloncesto o el fútbol (Thorp, 2014). Quizás pues, los chicos tienen una mayor necesidad de reafirmar su superioridad y fortaleza física, optando por conductas en las que destaquen ellos e importando menos los demás (Griffin, 1985). En línea con otros estudios de carácter similar, se encontraron las actitudes más individualistas vinculadas al género masculino que prefiere las comparaciones sociales e intentan ganar en deportes y actividades de EF (Calvo, González & Martorell, 2001; García, 1994; Ruiz et al, 2004). Fundamentalmente esto puede deberse a que, para las chicas, ganar o perder no es su motivación principal para aprender y se inclinan por la interacción social y la ayuda a los otros (Gill, 1992). No obstante, tanto las niñas como los niños prefieren el aprendizaje cooperativo y tienen una menor tendencia hacia el individualismo. Definitivamente, en consonancia con lo que describe Thorp (2014), el género es determinante en la motivación hacia la práctica deportiva y condiciona la misma en un estilo de vida saludable.

En relación con la edad también podemos observar un efecto estadísticamente significativo en cuanto a la cooperatividad y el individualismo. Al aumentar en edad, en la etapa Primaria, el alumnado aumenta su preferencia por la afiliación y la cooperatividad de manera global. En el caso de la ESO, los resultados se invierten, pues al aumentar en edad aumenta también la tendencia hacia la competitividad y el individualismo.

Por otro lado, y, desde el punto de vista del maestro, esto debe traducirse en proporcionar una diversidad de entornos de aprendizaje diverso. Recogiendo la afirmación del inicio de Barriopedro et al. (2016) en las sesiones de EF existe una diversidad de situaciones de interacción, individualistas, competitivas y cooperativas con lo cual observamos esa gran variedad y diversidad de situaciones que pueden ocurrir. Aun así, según Barrett (2005), para el aprendizaje de habilidades y el rendimiento algunas estructuras de aprendizaje competitivas e individualista podrían ser mejores que otras, sin embargo, los estudios más recientes demuestran que las cooperativas también pueden conducir al aprendizaje de igual calidad. Entonces, según Ruiz et al. (2004) sería interesante establecer escenarios de aprendizaje donde el clima motivacional y social sea favorable para todos y lo más probable es que en un contexto coo-competitivo se pudiesen favorecer estas necesidades. Así, los juegos de equipo, las tríadas, los juegos populares o tradicionales o muchas otras actividades en las que se conjuguen el trabajo cooperativo por un lado y la competición sana entre los equipos, por otro, pueden logran resultados muy satisfactorios.

Para finalizar, se deben señalar ciertas limitaciones del estudio realizado, puesto que, la muestra no fue aleatoria, sino por conveniencia y, a pesar de ser significativa y de comparar las dos etapas de escolaridad obligatoria, debería efectuarse en otras distribuciones territoriales y países para comprobar lo que ocurre según las preferencias del alumnado. Además, sería interesante analizar, del mismo modo a como se hizo con el alumnado, las preferencias de participación de los propios docentes de esos escolares para contrastar las opiniones alumno-maestro y poder extrapolar conclusiones sobre la práctica docente y la percepción de los enseñantes.

En términos de indicaciones futuras y, recogiendo las afirmaciones de Oliveira, Pires, Santos & Oliveira (2011) subrayamos la necesidad de realizar más estudios, con muestras más representativa y de carácter longitudinal, cuyos resultados sirvan de soporte para la definición de programas de intervención que permitan incrementar la cantidad y calidad de la actividad

física para la salud social. Debido a esto, como futuras líneas de investigación en este ámbito, sería interesante profundizar en los motivos de esta preferencia participativa y en la percepción que los alumnos y docentes tienen sobre la interacción. Así pues, como señalan Barriopedro et al. (2016) las preferencias de interacción en los adultos suelen ser semejantes a las de los más jóvenes. Se considera igualmente interesante desarrollar un estudio más completo y de carácter longitudinal, con un grupo experimental, donde se puedan conocer los efectos sobre estas variables tras una intervención en la que se podrían considerar unidades didácticas diferentes de actividades cooperativa y competitivas. Con este tipo de estudios se podría indagar, además de las preferencias participativas en el resultado a nivel objetivos de logro y mejora de la condición física, la motivación y el entrenamiento de habilidades sociales, potenciando también la interacción social.

5. CONCLUSIÓN

El objetivo principal de esta investigación fue analizar las preferencias de interacción social en el área de EF en escolares de Educación Primaria y ESO. En primer lugar, se valoraron a nivel global las dimensiones de cooperación, afiliación, competición e individualismo, obteniendo una clara preferencia por las primeras, aunque también existen unos valores representativos de competitividad e individualismo, sobre todo en la ESO. En un segundo nivel, se analizó el efecto de los factores edad, etapa educativa y género en relación con las preferencias de interacción y, de acuerdo con las premisas iniciales formuladas, se corroboró que la cooperación es mayor en Primaria y en las niñas frente a los niños.

En cuanto a la afiliación, individualismo y la competición, Si bien por una parte el alumnado de Primaria al aumentar en edad sí tiene una tendencia a disminuir en estas dimensiones, se observa un cambio entre los 10 y los 11 años en los que aumenta. Por otra parte, en la ESO, conforme aumenta la

edad, también lo hacen la competitividad y el individualismo, en contraposición con la mengua de la cooperatividad y la afiliación.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038-1059. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v29n3/metodologia.pdf>

Barrett, T. (2005). Effects of cooperative learning on performance of sixth-grade physical education students. *Journal of teaching in Physical Education*, 24(1), 88-102. Recuperado de <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=78747e29-fc1d-4936-a8f2-099fdcf5347e%40sessionmgr103>

Barriopedro, M. I., Ruiz-Pérez, L. M., Gómez-Ruano, M. A. & Rico, I. (2016). Las preferencias participativas del profesorado de educación física en su actividad profesional. *Anales de psicología*, 32(2), 332-340. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0212-97282016000200004

Betina, A. & Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/184/18424417009/>

Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (7ª ed.). Madrid: S. XXI. Recuperado de <http://cideps.com/wp-content/uploads/2015/04/Caballo-V.-Manual-de-evaluaci%C3%B3n-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-ebook.pdf>

- Calvo, A. J., González, R. & Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje: Revista Trimestral de Estudios e Investigación*, 24(1), 95-111.
- Carrillo, G. (2015). *Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años* (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Facultad de Psicología, Granada. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/43024>
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje*, 7(27/28), 119-138. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/6500718/Estructura_grupal_interaccion_entre_alumnos_y_aprendizaje_escolar.pdf
- Fernández, J. (1999). Las habilidades sociales en el contexto de la psicología clínica. *Ábaco*, 21, 29-37.
- García, C. (1994). Gender differences in young children's interactions when learning fundamental motor skills. *Research quarterly for exercise and sport*, 65(3), 213.
- Gill, D.L. (1992). Gender differences in competitive orientation and participation. *International Journal of Sport Psychology*, 19, 145-159.
- González, C. & Fernández-Rico, J. (2003). La enseñanza del deporte desde una metodología cooperativa. *Tándem*, 4(10), 93-100.
- Griffin, P. S. (1985). Girls' and boys' participation styles in middle school physical education team sport classes: A description and practical applications. *Physical Educator*, 42(1), 3. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ321765>

Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97868 Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Martínez, R., Molinero, O., Jiménez, R., Salguero, A., Tuero, C., & Márquez, S. (2008). La motivación para la práctica en la iniciación al fútbol: influencia de la edad/categoría competitiva, el tiempo de entrenamiento y la relación con el entrenador. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 93(3), 46-54.

Monjas, M. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.

Monzonís, N. & Capllonch, M. (2014). La educación física en la consecución de la competencia social y ciudadana. *Retos*, (25), 180-185. Recuperado de http://www.retos.org/numero_25/180-185.pdf

Navarro-Patón, R., Cons-Ferreiro, M., Díaz-Liz, C., & Gili-Roig, C. (2019). Análisis de las preferencias de interacción social en educación física del alumnado gallego en función de la edad, género y etapa educativa. *Revista Iberoamericana de Psicología del ejercicio y el deporte*, 14 (2).

Oliveira, L., Pires, V., Santos, R. & Oliveira, B. (2011). Associações entre actividade física, habilidades e coordenação motora em crianças portuguesas. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 13(1), 15-21. Doi: 10.5007/1980-0037.2011v13n1p15.

Raga, J. & Rodríguez, R. (2001). Influencia de la práctica de deporte para la adquisición de habilidades sociales en adolescentes. *Aula Abierta*, 78, 29-45. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/67775/008200430753.pdf>

- Rico, I. (2003). *Estructuras de interacción y clima motivacional entres los escolares de la ESO en Educación Física* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Castilla La Mancha, Castilla La Mancha. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=105033>
- Rueda, M., Schmelkes, S. & Díaz-Barriga, Á. (2014). La evaluación educativa. Presentación del número especial de Perfiles Educativos 2013. La evaluación en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 36(145), 190-204. Recuperado de http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2014-145
- Ruiz, L. M., Mendoza, N., Del Valle, S., Graupera, J., & Rico, I. (2000). Orientación participativa y motivación para aprender en Educación Física y Deporte en escolares de la ESO y Bachillerato. *Proyecto de Investigación NC7 inédito*. Toledo: Departamento de Actividad Física y Ciencias del Deporte.
- Ruiz, I. M, Graupera, J.L., Rico, I. & Mata, E. (2004). Preferencias participativas en educación física de los chicos y chicas de la educación secundaria mediante la “La escala GR de participación social en el aprendizaje”. *European Journal of Human Movement*, 12, 151-168. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/ejhm/article/view/56177>
- Ruiz, L. M., Graupera, J. L., Moreno, J. A. & Rico, I. (2010). Social Preferences for learning among adolescents in secondary Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 3-20. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Juan_Murcia/publication/220040248_Social_preferentes_among_adolescents_in_secondary_physical_educacion/links/54321d880cf27e39fa9fa291.pdf
- Solana, A. M. (2003). La participación de los alumnos en las clases de Educación Física: una perspectiva cualitativa de sus comportamientos.

Revista digital de Educación Física y Deportes, 9(67), 34. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd67/particip.htm>

Thorp, J. L. (2014). Enganging students in physical education: recommendations for secondary programs. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 26(1), 8-13. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5516480/>

Torres, A. (2014). El neoliberalismo como nuevo bloque histórico. *Perfiles Educativos*, 36(144), 190-206. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13230751012>

Zavala, M., Valadez, M. & Vargas, M. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 319-338.

Recibido:24/12/2018 Aceptado:15/03/2019

REVISIÓN DE LOS TÍTULOS DE GRADO DE ENFERMERÍA ANDALUCES, EN RELACIÓN A LA OFERTA DE FORMACIÓN EN ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD

REVIEW OF THE TITLES OF ANDALUSIAN NURSING DEGREE, IN RELATION TO THE OFFER OF TRAINING IN PHYSICAL ACTIVITY AND HEALTH

**Linares-Manrique, M¹; Chacón-Cuberos, R²; González-Valero, G;
Fernández- Revelles, A²; Padial-Ruz, R.**

Institución:

⁽¹⁾ Facultad de Ciencias de la Salud de Melilla – Universidad de Granada. mlinar@ugr.es

⁽²⁾ Facultad de Educación y Ciencias – Universidad de Granada

Resumen:

Las nuevas necesidades de la sociedad, hacen imprescindible que las universidades españolas lleven a cabo procesos de reforma en sus titulaciones. En este sentido, se plantea la revisión de los títulos de enfermería de las diferentes universidades andaluzas en relación a la oferta formativa sobre actividad física y salud. Cabe destacar que no existe ningún centro que oferte formación de carácter básico u obligatorio en actividad física o salud, tan solo, dos centros de la Universidad de Granada, ofertan asignaturas de carácter optativo sobre la temática. Por otro lado, mencionar que las temáticas más ofertadas son aquellas que tienen relación, con la alimentación y actividad física, el sedentarismo y la obesidad y el envejecimiento activo y saludable. El análisis realizado nos lleva a pensar que aun hoy día no existe un compromiso firme desde el ámbito académico en cuanto a la formación en actividad física y salud. Por lo que sería conveniente modificar la oferta formativa, planteándose incluir formación en actividad física y salud como materia obligatoria en los planes de estudios.

Palabras Clave:

Educación, Formación, Universidad.

Abstract:

The new needs of society, make it essential that Spanish universities carry out reform processes in their degrees. In this sense, the revision of the nursing degrees of the different Andalusian universities is proposed in relation to the training offer on physical activity and health. It should be noted that there is no center that offers basic or compulsory training in physical activity or health, only two centers of the University of Granada, offer optional subjects on the subject. On the other hand, mention that the most offered topics are those that are related, with food and physical activity, sedentary lifestyle and obesity and active and healthy aging. The analysis carried out leads us to think that even today there is no firm commitment from the academic field in terms of training in physical activity and health. Therefore, it would be advisable to modify the training offer, considering including training in physical activity and health as a compulsory subject in the study plans.

Key Words:

Education, Training, university

1. INTRODUCCIÓN

Las últimas décadas se han caracterizado por una rápida transformación hacia las nuevas formas sociales, lo que ha provocado que las universidades españolas, se encuentren inmersas en procesos de reforma en los que se llevará a cabo una transformación tanto estructural como de organización de las enseñanzas de nivel superior, llevando la enseñanza y aprendizaje al contexto real, donde los alumnos se desenvolverán cuando terminen su formación universitaria (Ramírez-Montes y Navarro-Vargas, 2015).

Profesiones enmarcadas dentro de las ciencias de la salud o de la educación, están influenciadas y condicionadas por todos estos cambios que crean nuevos escenarios sociales y de salud, por lo que hay que conseguir que el alumnado sea capaz de adquirir conocimientos y desarrollar actitudes y habilidades que les permitan en un futuro dirigir estrategias favorecedoras del aumento en la calidad y estilos de vida saludables (Calzadilla-Vega y Sánchez-Ravelo, 2018).

Las principales definiciones de calidad de vida, muestran que es un término complejo a la par que multifactorial, en el que se destaca la importancia que tiene para la persona, los diferentes dimensiones y factores biológicos, sociales y físicos que afectan directamente al proceso salud-enfermedad, como pueden ser entre otros: la movilidad, el cuidado personal o la integración social (Durán et al., 2012; Rajmil, Estrada, Herman, Serra-Sutton y Alonso, 2001).

Por su parte la OMS refiere que lo ideal para preservar la vida, mantenerse sano y paliar la discapacidad es la adopción de estilos de vida saludables, por ello la promoción de estilos de vida saludables desde las primeras etapas de la vida y en la adolescencia es de vital importancia (López-Olivares, 2018).

Así pues, la promoción de hábitos y estilos de vida saludables es de vital importancia para el mantenimiento de una buena salud y la prevención de enfermedades. Por ello es importante conocer aquellos factores que inciden en la adquisición de hábitos y estilos de vida saludables. De hecho en investigaciones como la realizada por Bennassar-Veny (2017) se expone que algunas de las variables que más inciden sobre la adquisición de hábitos

Linares-Manrique, M; Chacón-Cuberos, R; González-Valero, G; Fernández-Revelles, 623 A; Padial. Ruz, Rosario. Revisión de los títulos de Grado de enfermería andaluces, en relación a la oferta de formación en actividad física y salud. TRANCES, 11(Suple 1): 621-636.

saludables son la adquisición de buenos hábitos alimentarios, la realización de actividad física, el sedentarismo y el estrés.

Conocer la percepción de la calidad de vida, la práctica de ejercicio físico, los hábitos alimentarios y el estado emocional de la población es importante, ya que de cierta manera esto se traduce en una futura prevención de posibles enfermedades de carácter crónico y que cada vez se están produciendo más, como son las enfermedades cardiovasculares, cáncer o problemas relacionados con el sobrepeso y la obesidad (Corella-Del Toro, Miguel-Soca, Aguilera-Fuentes y Suárez-Peña, 2016).

La educación para la salud en colegios, institutos y universidades ayuda a promover los hábitos y estilos de vida saludables, reestructurando sus costumbres y disminuyendo problemas como los anteriormente referidos. Es por ello muy importante que la población adquiriera una adecuada educación y multidisciplinar que emane de las diferentes áreas de conocimiento, con la finalidad de realizar programas de prevención e intervención relacionados con la promoción de buenos hábitos y estilos de vida saludables (Lescai, Arguello, Haro y Núñez, 2017; Salazar, Moreno, Lirios, Guillén, Ambrosio y Valdés, 2017).

Cabe destacar el gran número de investigaciones que hoy día se encuentran en relación a la adquisición de hábitos saludables, centradas la mayor parte de las mismas, en el estudio de la importancia que tiene la adquisición de buenas prácticas higiénico-dietéticas y de realización de actividad física (Alves-De Oliveira et al., 2016; Chacón-Cuberos et al., 2016; Navarro-González, Ros, Martínez-García, Rodríguez-Tadeo y Periago, 2016; Sánchez-Ojeda y De Luna-Bertos, 2015; San Román-Mata, 2018) con el fin de afianzar conductas saludables sobretodo en etapas tempranas de los individuos (Álvaro, Zurita, Castro, Martínez y García, 2014).

En este sentido, se puede considerar a la universidad, como institución de educación reconocida a la par que marco de referencia para la consolidación de los hábitos Psico-saludables, ya que los universitarios se encuentran en una

de las principales etapas de consolidación de los hábitos de vida, la adolescencia, etapa en la que la adquisición de hábitos saludables es de vital importancia para el desarrollo de un individuo sano.

Así pues, se plantea un estudio cuyo principal objetivo es el conocer que centros de los seleccionados presentan entre su formación, contenidos teóricos relacionados con la actividad física y salud o similar, dentro de su oferta formativa, así como analizar las principales temáticas que se abordan en los diferentes centros.

2. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo la investigación, se ha procedido a realizar una revisión de los planes de estudios de las titulaciones universitarias Españolas de Grado en Enfermería que participaron en la elaboración del Libro Blanco del título de Grado en Enfermería, que se desarrolló para adaptar las titulaciones universitarias al Espacio Europeo Superior (EEES) y así, cumplir con la declaración y normativa del Plan Bolonia. Las universidades analizadas han sido aquellas que pertenecen al distrito único Andaluz e imparten el Grado en Enfermería:

Universidad de Huelva-UHU

Universidad de Málaga- UMA

Universidad de Jaén- UJA

Universidad de Almería –UAL

Universidad de Sevilla- US

Universidad de Córdoba- UNC

Universidad de granada – UGR (Campus de Granada, Campus de Ceuta y Campus de Melilla)

Universidad de Cádiz- UCA (Campus de Cádiz, C.Jerez de la Frontera y C. Algeciras)

Dicho análisis examina en primer lugar si entre la formación que recibe el alumnado de las diferentes universidades andaluzas que imparten el título de grado en enfermería se encuentra alguna asignatura (obligatoria, básica, u optativa) que incorpore la materia de actividad física y salud o similar.

Posteriormente se clasifican los títulos analizados entorno a las siguientes tipologías:

- Centros que incluyen asignaturas de formación en actividad física y salud o similar en asignaturas de carácter obligatorio o básicas
- Centros que incluyen asignaturas de formación en actividad física y salud o similar en asignaturas de carácter optativo
- Centros que incluyen algún contenido relacionado con la actividad física y salud dentro de las diferentes asignaturas de la titulación de carácter obligatorio o básico
- Centros que incluyen algún contenido relacionado con la actividad física y salud dentro de las diferentes asignaturas de la titulación de carácter optativo

Un segundo análisis explora las principales temáticas en relación a la actividad física y salud o similar que se imparten en las diferentes materias ofertadas por los distintos centros, agrupándolos en relación a las mismas.

3. RESULTADOS

De los planes de estudios que se han analizado y según la clasificación mencionada con anterioridad, podemos destacar:

Centros que incluyen asignaturas de formación en actividad física y salud o similar en asignaturas de carácter obligatorio o básicas

Una vez analizados los distintos centros andaluces que ofrecen la titulación de grado en enfermería hay que mencionar que ninguno de ellos ofrece en su oferta formativa, ninguna asignatura de carácter obligatorio o básico en el que se imparta contenido en relación a la formación del alumnado en actividad física y salud o similar.

Centros que incluyen asignaturas de formación en actividad física y salud o similar en asignaturas de carácter optativo

Una vez analizados los distintos centros andaluces que ofrecen la titulación de grado en enfermería hay que mencionar que tan solo dos de ellos ofrecen en su oferta formativa de carácter optativo contenidos relacionados con la formación del alumnado en actividad física y salud o similar (Ver tabla1).

Tabla1. Centros con formación de carácter optativo en actividad física y salud o similar.

Centro universitario	Asignatura	Contenido
F. Ciencias de la salud de Melilla-UGR	Actividad física y salud	Contenidos generales <ul style="list-style-type: none"> • <i>La actividad física y salud (conceptos- Hábitos saludables)</i> • <i>Actividad física en poblaciones sanas</i> • <i>Actividad física en poblaciones con enfermedades prevalentes</i>
F. Ciencias de la salud de Ceuta-UGR	Fundamentos básicos para la utilización del ejercicio físico en ciencias de la salud	Contenidos generales <ul style="list-style-type: none"> • <i>Fundamentos fisiológicos del ejercicio físico</i> • <i>Respuestas y adaptaciones al ejercicio físico</i> • <i>Ejercicio físico como objetivo de salud en las etapas de la vida y en situaciones de enfermedad.</i> • <i>Entrenamiento y dopaje</i>

Centros que incluyen algún contenido relacionado con la actividad física y salud dentro de las diferentes asignaturas de la titulación de carácter obligatorio o básico

Cabe destacar que tras el análisis realizado de las diferentes titulaciones, en todos los centros, menos en la universidad de Sevilla-US, se ofrece formación relacionada con la actividad física y salud o similar, dentro de las diferentes asignaturas de carácter obligatorio y o básico, que componen la titulación, de graduado en enfermería.

Como puede observarse en la tabla 2, En casi todos los centros se imparte formación en actividad física y salud en asignaturas que son de carácter obligatorio, a excepción de la asignatura de Nutrición que en todos los centros es de carácter básico.

Las asignaturas en las que más predomina este tipo de formación son aquellas relacionadas con: nutrición y alimentación, salud pública, enfermería comunitaria y envejecimiento.

Tabla 2. Centros que incluyen algún contenido relacionado con la actividad física y salud dentro de las diferentes asignaturas de la titulación de carácter obligatorio (o) o básico (b)

Centro	Asignaturas y carácter
U. Huelva - UHU	Alimentación, Nutrición u dietética (b) Enfermería ante los nuevos retos de salud (o) Diferencias y desigualdades en salud y estrategias de promoción de la salud (o) Enfermería del envejecimiento (o)
U. Cádiz - UCA	Alimentación, nutrición y dietética (b) Enfermería geronto-geriátrica (o)
U. Málaga - UMA	Dietética y nutrición (b) Salud Escolar (o)
U. Córdoba - UNC	Nutrición y dietética (b) Enfermería comunitaria (o) Salud pública(o)
U. Jaén - UJA	Alimentación, nutrición y dietética (b) Enfermería del envejecimiento (o)
U. Granada - UGR	Nutrición (b) Salud pública (o)
U. Almería - UAL	Enfermería del envejecimiento (o) Bioquímica, alimentación, nutrición y dietética (b) Promoción y seguridad en salud (o) Enfermería comunitaria (o) Enfermería del envejecimiento (o)

Centros que incluyen algún contenido relacionado con la actividad física y salud dentro de las diferentes asignaturas de la titulación de carácter optativo

De los diferentes centros analizados, tan solo encontramos un solo centro que imparte contenido relacionado con la actividad física y salud dentro de sus asignaturas de carácter optativo. A continuación en la tabla 3, se expone el centro la asignatura y la temática.

Tabla 3. Centros que incluyen algún contenido relacionado con la actividad física y salud dentro de las diferentes asignaturas de la titulación de carácter optativo

Linares-Manrique, M; Chacón-Cuberos, R; González-Valero, G; Fernández-Revelles, 628 A; Padial. Ruz, Rosario. Revisión de los títulos de Grado de enfermería andaluces, en relación a la oferta de formación en actividad física y salud. TRANCES, 11(Supl 1): 621-636.

Centro	Asignatura	Contenido
Sevilla	Adolescencia y riesgo	Bloque temático : Conductas de riesgo en la adolescencia <ul style="list-style-type: none"> Alimentación y trastornos alimentarios

También se procedió a realizar, un análisis de las diferentes temáticas que tratan aquellas asignaturas que presentan contenidos de Actividad. F y Salud.

Tabla 4. Principales temáticas y centros en las que se imparte formación sobre actividad física

Temática	Centro/s que la imparten
Actividad física y salud/ Estilos de vida saludables/ Educación	Huelva- UHU , Almería- UAL Cádiz- UCA Granada-UGR
Alimentación y actividad física Sedentarismo, Obesidad y actividad Física	*** Todos los centros**** Almería- UAL Jaén- UJA Córdoba- UNC Granada-UGR
Fundamentos fisiológicos y adaptaciones	Granada-UGR
Actividad física en persona sana/enferma	Almería- UAL Córdoba- UNC Granada-UGR
Deporte y actividad física	Huelva- UHU Cádiz- UCA Granada-UGR
Actividad física y salud escolar Envejecimiento activo y salud	Málaga- UMA Huelva- UHU Almería- UAL Jaén- UJA Cádiz- UCA Granada-UGR

Tras analizar la tabla, se constata que:

El total de los centros seleccionados imparte entre su formación básica/ obligatoria y optativa contenidos teóricos en relación a la temática: alimentación y actividad física.

Que las temáticas más abordadas por la mayor parte de los centros son aquellas referentes al conocimiento global sobre la actividad física y salud, a la adquisición de estilos y hábitos de la vida saludables sobretodo relacionados con la alimentación, obesidad y sedentarismo, así como el envejecimiento activo y saludable.

En menor proporción, se les da importancia a aquellas temáticas relacionadas con el deporte y la actividad física en personas sanos o con enfermedad.

Tan solo se hace referencia en dos centros a temáticas como fundamentos fisiológicos y actividad física y actividad física y escolar respectivamente. Siendo esta formación, de carácter optativo.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El hecho de que en la actualidad la actividad física y salud sea considerada como uno de los aspectos de más influencia en la adquisición de hábitos y estilos de vida saludables (Neves, Souza y Fujisawa, 2017), muestra la existencia de una gran necesidad de seguir formando profesionales de la educación y salud capaces de transmitir y generar en la población, la necesidad de mantener una buena salud.

Tras el análisis realizado a los planes de estudios de las universidades que componen el Distrito Único Andaluz y han sido participantes en el proyecto del libro blanco de la ANECA en la titulación de grado en enfermería, cabe mencionar que todos y cada uno de los centros, ha incluido dentro de sus planes de estudios contenidos teórico prácticos relacionados con la actividad física y salud o similar como parte de las materias obligatorias, básicas u optativas que ofertan para la formación de futuros profesionales.

No obstante se ha podido comprobar que aunque todos los centros ofertan formación sobre el tema objeto de estudio, esta no tiene en la actualidad, el mismo peso académico, tan solo, dos centros presentan asignaturas completas en su oferta formativa de carácter optativo, por lo que no todo el alumnado puede beneficiarse de dicha formación. Lo que hace pensar que aun, no existe un compromiso firme desde el ámbito académico en enfermería en cuanto a la formación en actividad física y salud, formación que como se ha mencionado anteriormente es esencial para mantener una buena calidad de vida hasta el final de la vida.

De hecho, existen autores que insisten en que son necesarias las revisiones de los planes de estudios de las titulaciones sanitarias, para de esta forma orientar la formación a las nuevas necesidades de la población en relación a la adquisición y mantenimiento de una buena calidad de vida y salud (Ibarra y Siles, 2006; Linares-Manrique, San Román- Mata, Silvia, Chacón-Cuberos, Castro-Sánchez y Espejo-Garcés, 2012; Sánchez-Ojeda, Segura-Robles, Gallardo-Vigil y Alemani-Arrebola, 2018). Para producir este cambio, no solamente los docentes que imparten clases en los estudios de grado deben de estar comprometidos, si no también es imprescindible que la formación de posgrado incluya entre su oferta planes de estudio más específicos en los que se toquen las principales temáticas en relación al estudio de la actividad física y salud como la conceptualización y fundamentación fisiopatológica en relación a la actividad física y salud adquisición de hábitos y estilos de vida saludables, mediante la realización de planes y programas de promoción, prevención y restauración de la salud a través de la actividad física a nivel comunitario desde la etapa escolar hasta el envejecimiento, para prevenir problemas derivados de la mala alimentación como son la obesidad, la cual implica un aumento en el sedentarismo y la disminución de la actividad física, derivando esto en un descenso de la calidad de vida de las personas. Temáticas que son estudiadas actualmente por autores como: Fernández et al., (2018), Viera, Quiñones y Araujo, (2018), San Román-Mata (2018), Salazar, Martínez, Mazacová, Ibarra, y Olivares (2018) entre otros.

Como principales conclusiones que se extraen de la revisión de los planes de estudios de los diferentes centros que ofertan la titulación de grado en enfermería podemos decir que:

- Las nuevas necesidades de la sociedad hacen imprescindible que las universidades españolas lleven a cabo procesos de reforma en sus titulaciones, llevando la enseñanza y aprendizaje al contexto real y consiguiendo que el alumnado sea capaz de desarrollar actitudes y

habilidades en un futuro dirigir estrategias favorecedoras del aumento en la calidad y estilos de vida saludables.

- Cabe hacer mención a que la educación en actividad física y salud es primordial para el desarrollo de las personas ya que ayuda a promover los hábitos y estilos de vida saludables, reestructurando sus costumbres y disminuyendo problemas como son enfermedades de tipo cardiovascular o la obesidad y el estrés entre otras, que disminuyen la calidad de vida de los individuos.
- Aunque los resultados de este estudio no puedan generalizarse dado el tamaño muestral ya que tan solo se han analizado los centros universitarios pertenecientes a las ocho comunidades andaluzas de la totalidad de centros que participaron en el proyecto del libro blanco de la ANECA para la adaptación de las titulaciones al Espacio europeo, podemos afirmar que se le da bastante importancia a la formación en actividad física y salud o similar en las diferentes asignaturas que componen los diferentes títulos de grado en enfermería que se ofertan.
- Respecto al análisis de los títulos mencionar que en todos los centros universitarios se imparte alguna temática relacionada con la actividad física y salud. Todas las comunidades andaluzas a excepción de Sevilla incorporan formación relacionada con el tema objeto de estudio, dentro de su oferta en diversas asignaturas de carácter obligatorio/ básico de la titulación. Tan solo dos centros de la universidad de Granada ofertan una asignatura completa de carácter optativo en las que se forma al alumnado en actividad física y salud.
- Las principales temáticas que abordan las asignaturas que ofertan los títulos de enfermería son aquellas que hacen relación a la actividad física y salud, estilos de vida saludables y educación, al sedentarismo, obesidad y actividad física, a los fundamentos fisiológicos y adaptaciones que produce el ejercicio, a la actividad física en personas sanas o enfermas, al deporte y actividad física desde la edad escolar hasta el envejecimiento activo y saludable.

- La formación en actividad física y salud o similar, no solamente debe ser una asignatura presente en las titulaciones de enfermería, sino que deben incorporarse dentro de todas aquellas titulaciones que tienen relación con la educación o el cuidado de la salud de las personas. Así mismo es importante la implantación de posgrados y cursos de formación continuada en temas específicos de actividad física y salud.
- Todo el análisis nos lleva a pensar de que aun hoy día no existe un compromiso firme desde el ámbito académico en enfermería en cuanto a la formación en actividad física y salud. Por lo que hay que plantearse el incluir asignaturas obligatorias o básicas en los nuevos planes de estudios, para que todo el alumnado tenga oportunidad de formarse.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Álvaro, G.J., Zurita, O.F., Castro, S.M., Martínez, M. A., y García, S.S. (2014). Relación entre consumo de tabaco y alcohol y el autoconcepto en adolescentes españoles. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 533-550.
2. Alves de Oliveira, W., Torres, A. R., Oliveira, C., Ibarra, A., Torales, A, y Martínez, M. (2016). Representaciones Sociales de Dieta en Pacientes con Enfermedad Crónica no Transmisible. *Archivos de Medicina*, 12 (1) ,1-9.
3. Calzadilla-Vega, G., y Sánchez-Ravelo, L.D. (2018): "Prevención, promoción y educación para la salud. Una experiencia de trabajo educativo en la carrera de español-literatura". *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1-10.
4. Corella del Toro, I., Miguel-Soca, P. E., Aguilera Fuentes, P. L., y Suárez Peña, E. (2016). Factores de riesgo asociados al síndrome metabólico en niños y adolescentes con obesidad. *Revista Cubana de Pediatría*, 88(1), 8-20.
5. Chacón-Cuberos, R., Castro, M., Muros, J.J., Espejo, T., Zurita, F., y Linares, M. (2016). Adhesión a la dieta mediterránea en estudiantes

- universitarios y su relación con los hábitos de ocio digital. *Revista de Nutrición Hospitalaria*, 33(2), 405-410.
6. Durán. S., Bazaez, G., Figueroa, K., Berlanga, M.R., Encina, V., y Rodríguez, M.P. (2012). Comparación en calidad de vida y estado nutricional entre alumnos de nutrición y dietética y de otras carreras universitarias de la universidad Santo Tomás de Chile. *Nutrición Hospitalaria*, 27(3), 739-746.
 7. Fernández, M.A., López, M., López, E., Gutiérrez, D., Martínez, A., y Pantoja, C. A. (2018). Educación en salud, práctica de actividad física y alimentación en grandes urbes: perspectiva de los usuarios. *Revista Salud UIS*, 50(2), 116-125.
 8. Ibarra-Mendoza, T., y Siles-González, J.(2006) Competencia Cultural: Una forma humanizada de ofrecer Cuidados de Enfermería. *Index de Enfermería* 15(55),44-48.
 9. Lescai, B.D., Arguello, T.L., Haro, S.M., y Núñez, P.M. (2017). La relación entre educación para la salud, la promoción de salud y la prevención del alcoholismo en estudiantes universitarios. *Revista Didasc@ lia: Didáctica y Educación*, 7(4), 143-164.
 10. Linares-Manrique, M., San Román-Mata, S., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., y Espejo-Garcés, T.(2012) Transcultura, Educación, Cuidados de salud-enfermedad-muerte y Necesidad de formación específica en universitarios. *Cultura viva amazónica*, 1(2), 28-34.
 11. López-Olivares, M. (2018) *Hábitos y calidad de vida en docentes y discentes no universitarios. Un estudio diagnóstico para un plan formativo en educación para la salud*. (Trabajo fin de master). Universidad de Granada-UGR, Granada.
 12. Navarro-González, I., Ros, G., Martínez-García, B., Rodríguez-Tadeo, A., y Periago, M. (2016). Adherencia a la dieta mediterránea y su relación con la

- calidad del desayuno en estudiantes de la Universidad de Murcia. *Revista de Nutrición Hospitalaria*, 33(4), 901-908.
13. Neves, J., Souza, A., y Fujisawa, D. (2017). Controle postural e atividade física em crianças eutróficas, com sobrepeso e obesas. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 23(3), 241-245.
14. Rajmil, L., Estrada, M.D., Herdman, M., Serra-Sutton, V., y Alonso, J. (2001). Calidad de vida relacionada con la salud (CVRS) en la infancia y la adolescencia: revisión bibliográfica y de los instrumentos adaptados en España. *Gaceta Sanitaria*, 15(4), 34-43.
15. Ramírez-Montes, O.S., y Navarro-Vargas, J.R. (2015). The problem based learning and its usefulness in curriculum development in health sciences. *Revista. Fac*, 63(2), 325-330.
16. Salazar, J. Z., Martínez, M. A., Mazacová, J. P., Ibarra, G. V., y Olivares, L. A. (2018). Prácticas de autocuidado de la salud en el ciclo vital. *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo*, 2(1), 201-209.
17. Salazar, F. A., Moreno, C. I., Lirios, C. G., Guillén, J. C., Ambrosio, Ó. V., y Valdés, J. H. (2017). Gobernanza de la salud dermatológica: Modelo de prevención sanitaria y tratamiento con implicaciones para un dispositivo de intervención desde el Trabajo Social. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (7), 117-144.
18. Sánchez-Ojeda, M.A., y De Luna-Bertos, E. (2015). Hábitos de vida saludables en población universitaria. *Revista de Nutrición Hospitalaria*, 31(5), 1910-1919.
19. Sánchez-Ojeda, M.A., Segura-Robles, A., Gallardo-Vigil, M.A. y Alemani-Arrebola, I. (2018). Enfermería Transcultural. Formación de los futuros profesionales de Enfermería en España. *Index de Enfermería*, 4 (27), 1-4.
20. Viera, E. C., Quiñones, I. T., y Araujo, J. A. (2018). Relación entre actividad física, alimentación y familia en edad escolar. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (34), 85-88.

21. San Román- Mata, S. (2018). *Análisis del perfil del estudiante universitario en relación a hábitos y estilos de vida saludables, motivaciones y expectativas socioeducativas*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada-UGR, Granada.

Recibido:11/01/2019 Aceptado:20/03/2019

**CONDICIÓN FÍSICA, COMPOSICIÓN CORPORAL Y SALUD
CARDIOVASCULAR EN JUGADORES DE FÚTBOL SALA DE 10-11 AÑOS****PHYSICAL FITNESS, BODY COMPOSITION AND CARDIOVASCULAR
HEALTH OF 10-AND 11-YEAR-OLD FUTSAL PLAYERS****Autor:**Pedreño Calderón, A. ⁽¹⁾; López Sánchez, G. F. ⁽²⁾**Institución:**⁽¹⁾ Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia. albert_ped@hotmail.com⁽²⁾ Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia. gfls@um.es**Resumen:**

Los objetivos del presente estudio son: a) valorar la condición física, composición corporal y salud cardiovascular de jugadores de fútbol sala de 10-11 años; b) comparar los resultados obtenidos anteriormente con los valores normales en esas edades; c) estudiar las diferencias existentes entre los puestos específicos; d) estudiar las diferencias según la calidad de la dieta. Para realizar el estudio se utilizó una metodología cuantitativa no experimental de corte transversal descriptivo. La muestra estuvo compuesta por los jugadores del equipo Alevín masculino del Club Pacote F.S. de San Javier. Se analizaron las siguientes variables: dieta, condición física, composición corporal y salud cardiovascular. Los resultados más significativos señalan que: a) Respecto a la condición física, las dos variables registradas con mejores resultados fueron el Course Navette y el salto horizontal; b) En el Course Navette, los jugadores de 10 años superaron a la población normal (6.8 periodos de media); c) Según posición de juego, los cierres consiguieron mejores resultados en las variables índice de masa corporal e índice cintura/cadera; d) Según calidad de la dieta, los dos grupos del estudio presentaron valores intermedios en el Plate Tapping, salto horizontal, dinamometría manual, Course Navette, índice cintura/cadera, frecuencia cardíaca y tensión arterial diastólica.

Palabras Clave:

EUROFIT, Masa Grasa, IMC, Tensión Arterial y Frecuencia Cardíaca.

Abstract:

The objectives of the present study are: a) to evaluate the physical fitness, body composition and cardiovascular health of 10-and 11-year-old futsal players; b) to analyse the physical fitness, body composition and cardiovascular health of 10-and 11-year-old futsal players and compare them with the normal values at those ages; c) to study the differences between specific game positions; d) to examine the differences in diet. In this study, a non-experimental quantitative descriptive cross-sectional methodology was used. The sample consisted of players of the male futsal team in the “alevín” category of Pacote F. S. San Javier Club. The following variables were analysed: diet, physical fitness, body composition and cardiovascular health. Results revealed that: a) Regarding the physical fitness, Course Navette and horizontal jump presented the best scores; b) In the Course Navette, 10-year-old players obtained an average of 6.8 periods, surpassing the normal values; c) About the game positions, central defenders achieved better results in the variables Body Mass Index and Waist Hip Index; d) Concerning the quality of the diet, the two groups achieved intermediate scores in the variables Plate Tapping, standing long jump, manual dynamometer, Course Navette, waist-hip ratio, heart rate and diastolic blood pressure.

Key Words:

EUROFIT, Fat Mass, BMI, Blood Pressure and Heart Rate.

1. INTRODUCCIÓN

El fútbol sala reúne una serie de características complejas, al tratarse de un deporte colectivo, de cooperación-oposición y desarrollado mediante habilidades abiertas. El resultado final estará condicionado por un conjunto de factores, entre los que se encuentran el rendimiento individual y de conjunto, la táctica individual y colectiva o las propias prestaciones del oponente (Taskin, 2008; Stolen, Chamari, Castagna y Wisloff, 2005).

Precisamente, por esta complejidad de factores, se perfilan como ámbitos entrenables los componentes físicos, técnicos, tácticos, psicológicos, biológicos y teóricos (Paredes, Martos y Romero, 2011). En este contexto, Stolen et al. (2005), indican que una buena capacidad física por parte del jugador tiene influencia sobre su rendimiento técnico, así como sobre sus decisiones tácticas y puede reducir el riesgo de sufrir lesiones.

Considerando a Barbero y Andrín (2005), este deporte demanda de los jugadores una extraordinaria condición física como consecuencia de las elevadas exigencias fisiológicas que implica la competición (los jugadores profesionales no soportan las exigencias del juego más de 6 a 8 minutos). Todas las acciones del juego se producen a un elevado ritmo a lo largo del partido, debido a que se pueden realizar un número ilimitado de sustituciones (Barbero, Serrano, Giménez, Manonelles y Corona, 2001).

Y es que el fútbol sala es clasificado como un deporte intermitente de alta intensidad o de sprints repetidos (Castagna, D'Ottavio, Granda y Barbero, 2009). Los jugadores combinan acciones de gran intensidad (carrera submáxima y sprints) con descansos cortos e incompletos (interrupciones en el juego: faltas, saques de banda...) durante un periodo largo de tiempo; siendo necesaria la contribución energética tanto del metabolismo anaeróbico como del aeróbico (Barbero, Barbero y Melilla, 2003; Barbero, Soto, Barbero y Granda, 2008). En este sentido, se emplea la prueba Course Navette para evaluar la potencia aeróbica máxima, recogida en la Batería EUROFIT (Prat, 1993).

A pesar de las continuas interrupciones en el juego, según Barbero, Granda y Soto (2004), solo en el 6,9% del tiempo de actividad, los jugadores masculinos profesionales se encuentran por debajo de 150 pulsaciones por minuto; en el 25,7% del tiempo presentan entre 150 y 170 pulsaciones por minuto; y si contabilizamos el tiempo que permanecen por encima de 170 latidos se alcanza una media del 67,4%.

Por lo que, las principales acciones que se producen en el juego son: sprints, cambios de dirección, golpeos y dribblings (Lapresa, Álvarez, Arana, Garzón y Caballero, 2013; Mohammed, Shafizadeh y Platt, 2014). Para mejorar estas acciones, se necesita alcanzar niveles óptimos de velocidad, fuerza, potencia y rango articular (Serrano, Shahidian, Sampaio y Leite, 2013).

Para ello, conviene analizar estas capacidades físicas básicas con una serie de pruebas recogidas en la Batería EUROFIT (Prat, 1993): peso, talla, flexión de tronco, velocidad 10x5 metros, flexión de brazos, salto horizontal, entre otras. Con la medición del peso y la talla (IMC), se pretende analizar la composición corporal del jugador; desempeñando un papel crucial en este deporte, ya que un exceso de masa grasa disminuye el rendimiento al perjudicar al jugador en la realización de los requerimientos del juego, además de aumentar las demandas de energía (Reilly, Bangsbo y Franks, 2000).

Otra prueba recogida en dicha batería es la de velocidad 10x5 metros, que evalúa la velocidad de desplazamiento. Y es que en los partidos, los jugadores realizan diferentes desplazamientos en línea recta o en diagonal para avanzar a portería contraria o replegar (Roig, 2009).

Respecto al salto horizontal, determina la potencia del miembro inferior, siendo esta clave para realizar acciones como esprintar y golpear el balón (Le Gall, Carling, Williams y Reilly, 2010).

Por otro lado, considerando a Barbero, Casajús y Corona (2003), con la prueba flexión de tronco, se concientiza de la importancia de la flexibilidad para la prevención de lesiones.

Los objetivos del presente estudio son: a) valorar la condición física, composición corporal y salud cardiovascular de jugadores de fútbol sala de 10-11 años; b) comparar los resultados obtenidos anteriormente con los valores **Pedreño Calderón, A.; López Sánchez, G. F. (2019). Condición física, composición corporal y salud cardiovascular en jugadores de fútbol sala de 10-11 años. *Trances*, 11(Supl 1):637-660.**

normales en esas edades; c) estudiar las diferencias existentes entre los puestos específicos; d) estudiar las diferencias según calidad de la dieta.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por los jugadores del equipo Alevín masculino del Club Pacote Fútbol Sala de San Javier ($n=18$, 11.82 ± 1.32 años, altura 1.53 ± 0.11 m, peso 43.89 ± 10.01 kg).

Según la edad, 8 eran jugadores de primer año (10 años) y 10 de segundo año (11 años). Respecto a las posiciones de juego, 2 eran porteros, 2 cierres 10 alas y 4 pivots. Todos los jugadores realizaban la misma cantidad de actividad física: practicaban fútbol sala 4 horas a la semana y realizaban Educación Física 2 horas a la semana. Respecto a la dieta, 11 tenían una dieta óptima y 7 una dieta mejorable.

Esta investigación fue aprobada por la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia (No.03/02/2012), y los participantes y sus padres/tutores firmaron un consentimiento informado.

2.2. Procedimiento e instrumentos

Para realizar el estudio se utilizó una metodología cuantitativa no experimental de corte transversal descriptivo. Se analizaron las siguientes variables: dieta, condición física, composición corporal y salud cardiovascular.

La evaluación de los jugadores se realizó en horario de entrenamiento los días 14, 16, 21 y 23 de febrero de 2017 en el Pabellón Auxiliar del PDM de San Javier a una temperatura de 21 grados.

A continuación, se detalla el procedimiento de medición y los instrumentos empleados para el análisis de cada una de las variables estudiadas:

DIETA:

La dieta de los jugadores se evaluó mediante el índice KIDMED, que determina el grado de adecuación al patrón alimentario mediterráneo: Índice de Calidad de la Dieta Mediterránea para poblaciones de 2 a 24 años de edad. Consta de 16 preguntas y la puntuación oscila de 0 a 12, de forma que aquellas preguntas que incluyen una connotación negativa en relación con la dieta mediterránea valen -1 punto y las que conllevan un aspecto positivo +1 punto. Si la puntuación obtenida es ≤ 3 la calidad de la dieta es pobre, de 4 a 7 la calidad de la dieta es media y ≥ 8 la calidad de la dieta es alta (Serra-Majem, Ribas, García, Pérez-Rodrigo y Aranceta, 2003; Serra-Majem et al., 2004; Velasco, 2008).

CONDICIÓN FÍSICA:

La condición física se analizó mediante la Batería EUROFIT (Prat, 1993), que consta de las siguientes pruebas: Plate Tapping, flexión de tronco, velocidad-agilidad 10x5m, flexión de brazos, salto horizontal, abdominales en 30 segundos, dinamometría manual y Course Navette. Posteriormente, se describe el objetivo y el protocolo de cada una de las pruebas:

Plate Tapping (velocidad segmentaria de la extremidad superior): el ejecutor se situó frente a la mesa específica, con la mano no dominante sobre el rectángulo y la otra sobre uno de los dos círculos. A la señal del observador, tocó alternativamente los dos círculos un total de 25 veces cada uno con la mano dominante a máxima velocidad.

Flexión de tronco (flexibilidad): el jugador flexionó el tronco hacia delante con las piernas rectas, y extendió los brazos y la palma de la mano sobre el cajón; llegando lo más lejos posible.

Velocidad-Agilidad 10x5m (velocidad de desplazamiento): el ejecutante se situó detrás de la línea de salida y, a la voz de "ya", realizó 5 sprints de ida y vuelta; pisando en cada desplazamiento la línea situada a 5 metros.

Flexión de brazos (fuerza isométrica del miembro superior): el sujeto subió a un banco y se agarró a una barra con los dedos dirigidos hacia delante. **Pedreño Calderón, A.; López Sánchez, G. F. (2019). Condición física, composición corporal y salud cardiovascular en jugadores de fútbol sala de 10-11 años. *Trances*, 11(Supl 1):637-660.**

Posteriormente, se mantuvo en suspensión durante el mayor tiempo posible con los brazos flexionados y la barbilla por encima de la barra.

Salto horizontal pies juntos (fuerza explosiva del miembro inferior): colocado con los pies ligeramente separados y detrás de la línea de partida, primeramente, el ejecutante tomó impulso flexionando las piernas y posicionando los brazos hacia atrás (sin carrera previa). A continuación, saltó realizando una rápida extensión de piernas y estirando los brazos hacia delante; y la caída se produjo, finalmente, sin perder el equilibrio.

Abdominales en 30 segundos (fuerza-resistencia): el sujeto se colocó en decúbito supino con las piernas flexionadas, los pies ligeramente separados y los dedos entrelazados detrás de la nuca. A la señal de “ya”, realizó el mayor número de veces el ciclo de flexo-extensiones de cadera en 30 segundos.

Dinamometría manual (fuerza estática del miembro superior): de pie con el brazo extendido a lo largo del cuerpo sin tocar ninguna parte de este, el ejecutante sujetó el dinamómetro con la mano y, a la señal de “ya”, flexionó los dedos al máximo.

Course Navette (potencia aeróbica máxima): los ejecutantes se desplazaron de un punto a otro situado a 20 metros de distancia, realizando un cambio de sentido al ritmo indicado por el magnetofón, que se aceleró progresivamente.

COMPOSICIÓN CORPORAL:

La masa grasa se ha analizado mediante Impedancia Bioeléctrica con el monitor de grasa corporal Tanita BC 418-MA Segmental. Además se han calculado el Índice de Masa Corporal (IMC) y el Índice Cintura/Cadera (ICC). Para medir la talla se ha utilizado el tallímetro HM - 250P Leicester y para medir los perímetros de cintura y cadera la cinta métrica Seca 201.

SALUD CARDIOVASCULAR:

La tensión arterial (sistólica y diastólica) y la frecuencia cardíaca en reposo se midieron con el tensiómetro de brazo Visomat Comfort 20/40

(Stergiou, Tzamouranis, Nasothimiou y Protogerou, 2008). Se siguieron las directrices para realizar la medición de la tensión arterial del Grupo de Trabajo en Medición de la Tensión Arterial de la Sociedad Europea de Hipertensión - ESH (2008): los jugadores estaban relajados en posición sentada y con la espalda apoyada, el manguito a la altura del corazón, sin cruzar las piernas, en una habitación tranquila y silenciosa, con temperatura agradable. Los sujetos descansaron al menos 5 minutos antes de realizar la medición y no hablaron antes o durante la misma.

2.3. Análisis de datos

Se diseñó una hoja de registro en la que se apuntaron los valores obtenidos por cada jugador en cada una de las pruebas. Los programas informáticos utilizados para el análisis de datos fueron Microsoft Excel y SPSS Statistics 23.

En primer lugar, se estudiaron los valores individuales de cada jugador y los correspondientes percentiles en que se encontraban en cada una de las variables. A continuación, se estudiaron los valores medios de los jugadores y los correspondientes percentiles, estudiando las diferencias en función de la edad, la posición de juego y la calidad de la dieta.

Para el estudio de los percentiles se utilizaron referencias reconocidas internacionalmente: condición física (Prat, 1993), composición corporal (Cole y Lobstein, 2012; McCarthy, Cole, Fry, Jebb y Prentice, 2006; Rodríguez-Bautista, Correa-Bautista, González-Jiménez, Schmidt y Ramírez-Vélez, 2015) y salud cardiovascular (Stevens, Plüddemann y Maconochie, 2013; Neuhauser, Thamm, Ellert, Hense y Rosario, 2011).

3. RESULTADOS

Tabla 1. Condición Física, Composición Corporal y Salud Cardiovascular de los jugadores (valores individuales y percentiles).

Datos Personales				Condición Física EUROFIT												Composición Corporal						Salud Cardiovascular									
Jugador	Edad	Posición	Dieta	Plate tapping (s)		Flexión de tronco (cm)		Velocidad 10x5 m (s)		Flexión de brazos (s)		Salto horizontal (cm)		Abdominales en 30 s (repeticiones)		Dinamometría manual (kg)		Course Navette (periodos)		MG %		IMC		ICC		FC		TAS		TAD	
				V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P
1	10	Portero	O	19	10	16	35	22.8	20	0	5	119	5	11	5	15	25	4	15	27.1	91	20.8	98	1.1	97	91	75	115	90	51	50
2	10	Ala	O	12	95	20	60	20.9	40	7.6	35	148	55	16	40	19	80	6	60	26.6	91	19.1	91	0.8	25	69	10	106	50	46	50
3	10	Ala	O	14	60	0	1	19.6	65	0	5	158	80	16	40	19	80	9	95	23	85	20.4	98	0.8	25	68	10	94	50	54	50
4	10	Ala	O	13	80	16	35	21.5	30	0	5	160	85	14	20	16	35	7	75	23.1	85	19.3	91	1.1	97	81	50	95	50	66	50
5	10	Ala	O	14	60	6	1	20.1	55	0	5	167	90	16	40	15	25	10	99	19.3	50	17.4	75	0.8	50	96	75	113	50	65	50
6	10	Ala	NM	14	60	21	65	19.9	60	0	5	156	75	17	50	18	65	9	95	18.8	50	17.7	75	0.8	50	73	10	109	50	60	50
7	10	Ala	O	14	60	9	5	18.1	95	0	5	141	45	17	50	16	35	6	60	28.9	95	20.9	98	1.1	97	64	10	123	99	66	50
8	11	Portero	O	15	30	-4	1	18.8	75	0	5	136	20	12	5	18	45	5	30	26.3	91	24.7	98	1.3	97	85	75	118	90	60	50
9	10	Cierre	O	14	60	15	30	19.8	65	2.1	10	157	80	13	15	23	90	4	15	30.9	95	24.1	98	0.8	10	96	75	111	50	79	99
10	11	Cierre	O	13	65	21	65	23.5	15	0	5	135	20	14	15	16	25	8	80	20.6	50	16.9	50	0.8	50	75	25	106	50	61	50
11	11	Ala	NM	15	30	11	10	21	30	0	5	154	60	19	50	12	1	7	65	15.9	25	15.2	25	0.8	75	85	50	91	50	62	50
12	11	Ala	NM	13	65	-2	1	22.3	20	0	5	145	40	15	20	15	15	9	90	15.8	25	15.5	25	0.8	50	85	50	108	50	62	50
13	11	Ala	NM	15	30	10	5	22	20	0	5	128	10	13	10	15	15	4	15	28.8	95	21.8	91	0.8	50	78	25	113	50	56	50
14	11	Ala	NM	15	30	19	50	21.8	25	4.4	15	157	65	12	5	22	80	7	65	29.7	95	20.5	91	0.8	50	83	50	117	90	70	50
15	11	Pívot	NM	12	85	-4	1	20.4	40	0	5	140	35	14	15	19	55	5	30	36.9	98	24	98	1.2	97	96	75	112	50	86	99
16	11	Pívot	O	15	30	11	10	22.6	15	0	5	115	5	10	1	19	55	4	15	35.8	98	28.5	99.6	0.8	25	85	50	121	95	59	50
17	11	Pívot	O	15	30	14	20	18.3	85	4.7	20	200	99	17	35	25	90	10	99	20.7	50	20.8	91	0.8	25	66	10	117	50	52	50
18	11	Pívot	NM	12	85	8	1	19.4	60	4.3	15	160	75	16	25	24	90	5	30	26.2	91	23.1	98	0.8	25	83	50	127	95	69	50

NM=Necesidad de mejorar dieta. O=Dieta óptima. V=Valor. P=Percentil. MG= Masa Grasa. IMC=Índice de Masa Corporal. ICC=Índice Cintura Cadera. FC=Frecuencia Cardíaca. TAS= Tensión Arterial Sistólica. TAD=Tensión Arterial Diastólica.

En la tabla 1, se aprecia los valores individuales y percentiles de la Condición Física, Composición Corporal y Salud Cardiovascular de los 18 jugadores.

Respecto al bloque de Condición Física, las dos variables registradas con peores resultados son flexión de tronco y flexión de brazos; mientras que las dos con mejores resultados son el Course Navette y el salto horizontal.

Por otra parte, comparando los datos del bloque de Composición Corporal, en la variable MG %, 12 jugadores obtienen percentiles altos ($p > 85$); en la prueba IMC, 15 jugadores con $p > 75$; mientras que en el ICC, 6 jugadores con $p > 75$.

Analizando la Salud Cardiovascular, los resultados de la FC dan percentiles variables: 5 jugadores presentan resultados elevados ($p = 75$), 7 jugadores resultados bajos ($p < 25$) y los 6 restantes índices medios ($p = 50$). En la variable TAS, 12 jugadores presentan índices medios ($p = 50$), mientras que los 6 restantes registran percentiles altos ($p > 90$). En referencia a la variable TAD, solo 2 jugadores obtienen datos negativos ($p > 90$), mientras que la mayor parte presentan índices medios ($p = 50$).

Tabla 2. Condición Física, Composición Corporal y Salud Cardiovascular de los jugadores (valores medios y percentiles). Diferencias según edad.

Edad	Condición Física EUROFIT														Composición Corporal						Salud Cardiovascular							
	Plate tapping (s)		Flexión de tronco (cm)		Velocidad 10x5 m (s)		Flexión de brazos (s)		Salto horizontal (cm)		Abdominales en 30 s (repeticiones)		Dinamometría manual (kg)		Course Navette (periodos)		MG %		IMC		ICC		FC		TAS		TAD	
	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P
10 (n=8)	14.2	60	12.8	15	20.3	55	1.2	10	150.7	70	15	35	17.6	60	6.8	65	24.7	85	19.9	91	0.95	90	79.7	39.3	108.2	50	60.8	50
11 (n=10)	14	45	8.4	1	21	30	1.3	10	147	45	14.2	15	18.5	50	6.4	50	25.6	91	21.1	91	0.93	90	82.1	46	113	50	63.7	50
V=Valor. P=Percentil. MG= Masa Grasa. IMC=Índice de Masa Corporal. ICC=Índice Cintura Cadera. FC=Frecuencia Cardiaca. TAS= Tensión Arterial Sistólica. TAD=Tensión Arterial Diastólica.																												

La Tabla 2 muestra los valores medios y percentiles de las variables de Condición Física, Composición Corporal y Salud Cardiovascular de los jugadores según la edad.

En relación a la Condición Física, los jugadores de 10 años registran mejores resultados en todas las variables que los de 11 años, excepto en la flexión de brazos que ambos obtienen el mismo resultado ($p=10$).

Las dos mejores marcas que registran en las pruebas EUROFIT los jugadores de 10 años son: Course Navette ($p=65$) y salto horizontal ($p=70$); mientras que las dos más bajas son: flexión de brazos ($p=10$) y flexión de tronco ($p=15$).

En el caso de los jugadores de 11 años, los dos mejores resultados son: dinamometría manual ($p=50$) y Course Navette ($p=50$); mientras que las dos más negativas son las mismas que los de 10 años: flexión de tronco ($p=1$) y flexión de brazos ($p=10$).

Analizando las variables de la Composición Corporal, ambos grupos del estudio en función de la edad presentan los mismos resultados en las variables IMC ($p=91$) e ICC ($p=90$), pero en el caso del porcentaje de masa grasa los jugadores de 11 años superan ligeramente a los de 10 años (10 años, $p=85$; 11 años, $p=91$).

Respecto a la Salud Cardiovascular, los dos grupos del estudio en función de la edad presentan los mismos resultados en TAS y TAD ($p=50$); mientras que los jugadores de 11 años presentan un percentil de FC más elevado ($p=46$).

Tabla 3. Condición Física, Composición Corporal y Salud Cardiovascular de los jugadores (valores medios y percentiles). Diferencias según posición de juego.

Posición de juego	Condición Física EUROFIT																Composición Corporal						Salud Cardiovascular					
	Plate Tapping (s)		Flexión de tronco (cm)		Velocidad 10x5 m (s)		Flexión de brazos (s)		Salto horizontal (cm)		Abdominales en 30 s (repeticiones)		Dinamometría manual (kg)		Course Navette (periodos)		MG %		IMC		ICC		FC		TAS		TAD	
	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P
Portero (n=2)	17	20	6	18	20.8	47.5	0	5	127.5	12.5	11.5	5	16.5	35	4.5	22.5	26.7	91	22.7	98	1.2	97	88	75	116.5	90	55.5	50
Cierre (n=2)	13.5	62.5	18	47.5	21.7	40	1	7.5	146	50	13.5	15	19.5	57.5	6	47.5	25.7	72.5	20.5	74	0.8	30	85.5	50	108.5	50	70	74.5
Pívot (n=4)	13.5	57.5	7.2	8	20.2	50	2.2	11.2	153.7	53.5	14.2	19	21.7	72.5	6	43.5	29.9	84.2	24.1	96.6	0.9	43	82.5	46.2	119.2	72.5	66.5	62.2
Ala (n=10)	13.9	57	11	23.3	20.7	44	1.2	9	151.4	60.5	15.5	32.5	16.7	43.1	7.4	71.9	22.9	69.6	18.7	76	0.9	56.9	78.2	34	106.9	58.9	60.7	50

V=Valor. P=Percentil. MG= Masa Grasa. IMC=Índice de Masa Corporal. ICC=Índice Cintura Cadera. FC=Frecuencia Cardíaca. TAS= Tensión Arterial Sistólica. TAD=Tensión Arterial Diastólica.

En la Tabla 3, se puede apreciar los valores medios y percentiles de Condición Física, Composición Corporal y Salud Cardiovascular según los puestos específicos de cada jugador.

Respecto a la Condición Física, los jugadores alas encabezan el ranking de mejores resultados en las variables salto horizontal ($p=60.5$), abdominales en 30 segundos ($p=32.5$) y Course Navette ($p=71.9$); mientras que los pívots en velocidad 10x5m ($p=50$), flexión de brazos ($p=11.2$) y dinamometría manual ($p=72.5$).

En relación a la Composición Corporal, los cierres consiguen los mejores resultados en IMC e ICC, mientras que los jugadores alas en porcentaje de masa grasa. Finalizan el ranking los porteros con los peores resultados (MG %, $p=91$; IMC, $p=98$; ICC, $p=97$).

Según los datos obtenidos en el apartado de Salud Cardiovascular, los cierres presentan valores medios en FC y TAS, y un resultado menos favorable en TAD; los porteros obtienen los peores resultados en las variables FC y TAS, pero un valor medio en TAD; y los jugadores alas presentan valores medios en TAS y TAD. Por último, los pívots muestran una TAS alta ($p=72.5$).

Tabla 4. Condición Física, Composición Corporal y Salud Cardiovascular de los jugadores (valores medios y percentiles). Diferencias según dieta.

Dieta	Condición Física EUROFIT																Composición Corporal						Salud Cardiovascular					
	Plate tapping (s)		Flexión de tronco (cm)		Velocidad 10x5 m (s)		Flexión de brazos (s)		Salto horizontal (cm)		Abdominales en 30 s (repeticiones)		Dinamometría manual (kg)		Course Navette (periodos)		MG %		IMC		ICC		FC		TAS		TAD	
	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P
Necesidad de mejorar (n=7)	13.7	55	9	19	21.01	36.4	1.2	9.5	148.5	51.4	15.1	25	17.8	45.8	6.5	55.7	24.5	68.4	19.6	71.8	0.9	56.7	83.2	44.2	111	62.1	66.4	57
Óptima (n=11)	14.3	52.7	11.2	23.9	20.59	50.9	1.3	7.8	148.7	53	14.1	24.1	18.2	53.1	6.6	58.4	25.6	80	21.1	89.7	0.9	54.3	79.6	42.2	110.8	65.8	59.9	54.4
V=Valor. P=Percentil. MG= Masa Grasa. IMC=Índice de Masa Corporal. ICC=Índice Cintura Cadera. FC=Frecuencia Cardíaca. TAS= Tensión Arterial Sistólica. TAD=Tensión Arterial Diastólica. NM= Necesidad de mejorar. O= Óptima.																												

V=Valor. P=Percentil. MG= Masa Grasa. IMC=Índice de Masa Corporal. ICC=Índice Cintura Cadera. FC=Frecuencia Cardíaca. TAS= Tensión Arterial Sistólica. TAD=Tensión Arterial Diastólica. NM= Necesidad de mejorar. O= Óptima.

Siguiendo la Tabla 4, cuando se analizan y se comparan las medias obtenidas de las variables de Condición Física, Composición Corporal y Salud Cardiovascular de los jugadores según la calidad de la dieta, se comprueba que los dos grupos del estudio en función de la calidad de la dieta presentan valores cercanos al percentil 50 en las variables: Plate Tapping (NM, $p=55$; O, $p=52.7$), salto horizontal ($p=51.4$; $p=53$), dinamometría manual ($p=45.8$; $p=53.1$), Course Navette ($p=55.7$; $p=58.4$), ICC ($p=56.7$; $p=54.3$), FC ($p=44.2$; $p=42.2$) y TAD ($p=57$; $p=54.4$).

Por otra parte, los valores más bajos se encuentran en las siguientes variables: flexión de brazos (NM, $p=9.5$; O, $p=7.8$), flexión de tronco ($p=19$; $p=23.9$), abdominales en 30 segundos ($p=25$; $p=24.1$), porcentaje de masa grasa ($p=68.4$; $p=80$) e IMC ($p=71.8$; $p=89.7$).

4. DISCUSIÓN

Los principales hallazgos del estudio indican que los jugadores obtienen resultados bajos en flexión de tronco y flexión de brazos; mientras que las dos pruebas con mejores resultados son el Course Navette y el salto horizontal. Los jugadores de 10 años registran mejores resultados en todas las variables que los de 11 años; excepto en la flexión de brazos, IMC, ICC, TAS y TAD, que presentan los mismos resultados.

En relación a los puestos específicos, los cierres consiguen mejores resultados en salud cardiovascular (FC y TAS) y composición corporal (IMC e ICC); los pívots y alas en condición física; mientras que los porteros obtienen los peores resultados.

Finalmente, los jugadores con necesidad de mejorar la dieta obtienen resultados más bajos que los jugadores con dieta óptima en las pruebas de velocidad 10x5m, flexión de tronco, salto horizontal, dinamometría manual y Course Navette; y en el ICC.

Teniendo en cuenta los valores medios de la Batería EUROFIT (Prat, 1993) obtenidos de la población escolar catalana (242 chicos de 10 años y 244 de 11 años):

En el Course Navette, los jugadores de 10 años analizados en este estudio presentan una media de 6.8 periodos, superando a los escolares catalanes (5.5 periodos). Además, obtienen una mejor calificación en el salto horizontal (150.7 cm frente a 142.2).

Por otra parte, los jugadores con 11 años superan a los escolares catalanes en velocidad 10x5m (21 segundos frente a 20.39) y en el Course Navette (6.4 periodos frente a 6.3).

En flexión de tronco y de brazos, los futbolistas obtienen peores resultados que los escolares de la población catalana. En la primera variable, la población normal de 10 años presenta 18.32 centímetros frente a los 12.8 de los jugadores; y en la siguiente prueba, se produce un resultado de 12.6 segundos frente a 1.2.

Respecto a la comparación de las tres únicas pruebas de la Batería EUROFIT (velocidad 10x5m, salto horizontal y flexión de tronco) realizadas por 14 futbolistas masculinos de 10 años y 13 jugadores de 11 años federados en clubes de Castilla y León (Sedano, Cuadrado y Redondo, 2007):

Los jugadores sanjaviereños obtienen mejores resultados en flexión de tronco (10 años= 12.8 centímetros frente a 5.30; 11 años= 8.4 frente a -0.19). También, presentan mejor puntuación en salto horizontal, obteniendo un resultado de 150.7 centímetros frente a 142.84 en 10 años y 147 centímetros frente a 144.04 en 11 años.

En relación a la prueba de velocidad 10x5 metros, los jugadores de fútbol sala de 10 años presentan resultados más favorables, realizando la prueba en menor tiempo que los jugadores de fútbol (20.3 segundos frente a 20.54). Respecto al otro grupo de edad (11 años), los jugadores de fútbol sala realizan la prueba en 21 segundos, mientras los futbolistas de Castilla y León en 19.90 segundos.

Realizando un análisis entre los jugadores de fútbol sala de San Javier y los escolares de Castilla y León, es importante resaltar que en el salto horizontal, los jugadores de 10 años superan notablemente a los escolares (150.7 centímetros frente a 138.8), realizan la prueba de velocidad 10x5 metros en menor tiempo (20.39 segundos frente a 21.96), pero en la variable de flexión de tronco obtienen resultados favorables los escolares (15.83 centímetros frente a 12.8). Continuando con el análisis, los jugadores de 11 años superan levemente a los escolares en el salto horizontal (147 centímetros frente a 143.7) y en velocidad (21.04 segundos frente a 21.42). Por otro lado, los escolares obtienen mejores resultados en flexión de tronco (15.54 centímetros frente a 8.4).

Respecto al IMC, el valor medio obtenido del conjunto de la muestra de los jugadores de fútbol sala de San Javier (20.5 kg/m²) no se encuentra entre los valores estándar de sujetos de 9 a 14 años de diferentes niveles competitivos: 10-17 kg/m² (Stroyer, Hansen y Klausen, 2004).

Respecto al análisis de la Batería EUROFIT (velocidad 10x5m, salto horizontal, Course Navette y flexión de tronco), además del IMC, realizadas por una muestra representativa de 78 niños escolares de 9-10 años residentes en entornos urbanos de Extremadura (De la Cruz Sánchez, Aguirre-Gómez, Pino-Ortega, Díaz-Suárez, Valero-Valenzuela y García-Pallarés, 2012):

Los jugadores de fútbol sala de 10-11 años obtienen mejores resultados en flexión de tronco que los escolares extremeños (10 años= 12.8 centímetros y 11 años= 8.4 frente a -0.75). También, presentan resultados más favorables en salto horizontal, (10 años= 150.7 centímetros y 11 años= 147 centímetros frente a 92.98) y velocidad 10x5 metros, realizando dicha prueba en menor tiempo (10 años= 20.39 segundos y 11 años= 21.04 frente a 22.82).

En relación al Course Navette, los futbolistas de 10 años presentan una mejor puntuación, retirándose de la prueba en el periodo 6.88, similar resultado que los de 11 años (6.40); superando a los escolares urbanos (4.07).

Respecto a la composición corporal, los escolares urbanos muestran un IMC menos elevado que los jugadores de fútbol sala (18.39 kg/m² frente a 19.96 en jugadores de 10 años y a 21.10 en los de 11 años).

Analizando la composición corporal (IMC) y la condición física mediante las pruebas de la Batería EUROFIT realizadas por 240 niños escolares nativos de una edad media de 9.7 años pertenecientes a los centros educativos de Córdoba, Antequera y Madrid (Pardo-Arquero, Jiménez-Pavón, Guillén del Castillo y Benítez-Sillero, 2014):

Los jugadores sanjaviereños presentan resultados más favorables en las pruebas de salto horizontal (10 años= 150.7 centímetros y 11 años= 147 centímetros frente a 123.7). Además, los futbolistas superan a los escolares en la prueba de dinamometría manual (33.72 kg frente a 28).

Respecto al Course Navette, los jugadores de fútbol sala de 10-11 años obtienen mejores resultados (periodos 6.88 y 6.40; frente a 3.8).

Por otro lado, los escolares nativos realizan las mismas abdominales que los jugadores de 10 años (15), pero obtienen resultados ligeramente superiores a los de 11 años (14.20).

Finalmente, teniendo en cuenta la composición corporal, los escolares nativos muestran un IMC menos elevado que los jugadores de fútbol sala (19.4 kg/m² frente a 19.96 en jugadores de 10 años y a 21.10 en los de 11 años).

5. CONCLUSIONES

- Los jugadores de fútbol sala de 10-11 años presentan mejores resultados en las siguientes variables: Course Navette, salto horizontal y TAD.
- Los jugadores de fútbol sala obtienen peores resultados en las siguientes pruebas: flexión de tronco, flexión de brazos e IMC.

- Los jugadores de 10 años registran mejores resultados en todas las variables de condición física que los de 11 años, excepto en la flexión de brazos, en la que ambos obtienen el mismo resultado.
- Los jugadores de 10-11 años presentan los mismos resultados en la mayoría de las variables de composición corporal y salud cardiovascular.
- Los sanjaviereños presentan mejores resultados que los escolares urbanos de Extremadura y que los nativos de Córdoba, Antequera y Madrid en las pruebas de condición física, pero resultados menos favorables en el IMC.
- Los jugadores cierras obtienen los resultados más favorables en salud cardiovascular y composición corporal, mientras que los jugadores alas y pivots encabezan el ranking de condición física.
- Los jugadores con dieta óptima obtienen mejores resultados respecto a los que necesitan mejorarla en las variables de condición física.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Bangsbo, J. (2014). Physiological Demands of Football. *Sports Science Exchange*, 125(27), 1-6.
2. Barbero, J. C. y Andrín, G. (2005). Desarrollo y aplicación de un nuevo test de campo para valorar la resistencia específica en jugadores de fútbol sala: TREIF (Test de Resistencia específica intermitente para Futsal). *EF Deportes Revista Digital*, 89, 1-2.
3. Barbero, J. C., Barbero, V. y Melilla, C. (2003). Relación entre el consumo máximo de oxígeno y la capacidad para realizar ejercicio intermitente de alta intensidad en jugadores de fútbol sala. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, 17(2), 13-24.
4. Barbero, J. C., Casajús, J. A., y Corona, P. (2003). Práctica del fútbol, evolución de parámetros cineantropométricos y diferentes aspectos de la condición física en edades escolares. *Apunts*, 72, 28-34.

5. Barbero, J. C., Granda, J., y Soto, V. (2004). Análisis de la frecuencia cardíaca durante la competición en jugadores profesionales de fútbol sala. *Apunts. Educación física y deportes*, 3(77), 71-78.
6. Barbero, J. C., Serrano, E., Giménez, L., Manonelles, P. y Corona, P. (2001). Perfil cardiovascular en el fútbol sala. Adaptaciones al esfuerzo. *Archivos de Medicina del Deporte*, 82, 143-148.
7. Barbero, J. C., Soto, V. M., Barbero, J. y Granda, J. (2008). Match analysis and heart rate of futsal players during competition. *Journal of Sports Sciences*, 26(1), 63-73. <http://dx.doi.org/10.1080/02640410701287289>
8. Castagna, C. y Barbero, J. C. (2010). Physiological demands of an intermittent futsal oriented high-intensity test. *The Journal of Strength y Conditioning Research*, 24(9), 2322-2329. <http://dx.doi.org/10.1519/JSC.0b013e3181e347b9>
9. Castagna, C., D'Ottavio, S., Granda, J. y Barbero, J. C. (2009). Match demands of professional futsal: a case study. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12(4), 490-494.
10. Cole, T. J. y Lobstein, T. (2012). Extended international (IOTF) body mass index cut-offs for thinness, overweight and obesity. *Pediatric obesity*, 7(4), 284-294. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2047-6310.2012.00064.x>
11. De la Cruz Sánchez, E., Aguirre-Gómez, M. D., Pino-Ortega, J., Díaz-Suárez, A., Valero-Valenzuela, A. y García-Pallarés, J. (2012). Diferencias en la condición física en niños de entornos rurales y urbanos. *Revista de psicología del deporte*, 21(2), 359-363.
12. ESH Working Group on Blood Pressure Monitoring (2008). European Society of Hypertension guidelines for blood pressure monitoring at home: a summary report of the Second International Consensus Conference on Home Blood Pressure Monitoring. *Journal of Hypertension*, 26(8), 1505-1530. <http://dx.doi.org/10.1097/HJH.0b013e328308da66>
13. Lapresa, D., Álvarez, L., Arana, J., Garzón, B. y Caballero, V. (2013). Observational analysis of the offensive sequences that ended in a shot by the winning team of the 2010 UEFA Futsal Championship. *Journal of sports science*. 31(15). 1731-1739.

14. Le Gall, F., Carling, C., Williams, M. y Reilly, T. (2010). Anthropometric and fitness characteristics of international, professional and amateur male graduate soccer players from an elite youth academy. *Journal of science and medicine in sport*, 13(1), 90–95. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2008.07.004>
15. McCarthy, H. D., Cole, T. J., Fry, T., Jebb, S. A. y Prentice, A. M. (2006). Body fat reference curves for children. *International journal of obesity*, 30(4), 598-602. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0803232>
16. Medina, J. Á., Salillas, L. G., Virón, P. C. y Marqueta, P. M. (2002). Necesidades cardiovasculares y metabólicas de fútbol sala: análisis de la competición. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 67(1), 45-51.
17. Mohammed, A., Shafizadeh, M. y Platt, G. K. (2014). Effects of the level of expertise on the physical and technical demands in futsal. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 14(2), 473- 481.
18. Neuhauser, H. K., Thamm, M., Ellert, U., Hense, H. W. y Rosario, A. S. (2011). Blood pressure percentiles by age and height from nonoverweight children and adolescents in Germany. *Pediatrics*, 127(4), 1-2. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-1290>
19. Pardo Arquero, V., Jiménez Pavón, D., Guillén del Castillo, M. y Benítez Sillero, J. (2014). Actividad física, condición física y adiposidad: Inmigrantes versus escolares españoles. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(54), 319-338.
20. Paredes, V., Martos, S. y Romero, B. (2011). Propuesta de readaptación para la rotura del ligamento cruzado anterior en fútbol. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(43), 573-591.
21. Prat i Subirana, J. A. (1993). *EUROFIT La batería Eurofit en Cataluña*. Barcelona: Generalitat de Cataluña, Dirección General del Deporte.
22. Reilly, T., Bangsbo, J. y Franks, A. (2000). Anthropometric and physiological predispositions for elite soccer. *Journal of Sports Sciences*, 18(9), 669-683. <http://dx.doi.org/10.1080/02640410050120050>
23. Rodríguez-Bautista, Y. P., Correa-Bautista, J. E., González-Jiménez, E., Schmidt Rio-Valle, J. y Ramírez-Vélez, R. (2015). Valores del índice

cintura/cadera en la población escolar de Bogotá, Colombia: Estudio FUPRECOL. *Nutrición Hospitalaria*, 32(5), 2054-2061.

24. Roig, X. (2009). 22 ejercicios de velocidad aplicados al fútbol sala. *EF Deportes Revista Digital*, 14(133), 1-2.

25. Sedano, S., Cuadrado, G. y Redondo, J. C. (2007). Valoración de la influencia de la práctica del fútbol en la evolución de la fuerza, la flexibilidad y la velocidad en población infantil. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 87, 54-63.

26. Serra-Majem, L., Ribas, L., García, A., Pérez-Rodrigo, C. y Aranceta, J. (2003). Nutrient adequacy and Mediterranean Diet in Spanish school children and adolescents. *European Journal of Clinical Nutrition*, 57(S1), S35-S39.

27. Serra-Majem, L., Ribas, L., Ngo, J., Ortega, R. M., García, A., Pérez-Rodrigo, C. y Aranceta, J. (2004). Food, youth and the Mediterranean diet in Spain. Development of KIDMED, Mediterranean Diet Quality Index in children and adolescents. *Public Health Nutrition*, 7(7), 931-935.

28. Serrano, J., Shahidian, S., Sampaio, J. y Leite, N. (2013). The importance of sports performance factors and training contents from the perspective of futsal coaches. *Journal of Human Kinetics*, 38, 151- 160.

29. Stergiou, G. S., Tzamouranis, D., Nasothimiou, E. G. y Protogerou, A. D. (2008). Can an electronic device with a single cuff be accurate in a wide range of arm size? Validation of the Visomat Comfort 20/40 device for home blood pressure monitoring. *Journal of Human Hypertension*, 22, 796-800.
<http://dx.doi.org/10.1038/jhh.2008.70>

30. Stevens, R., Plüddemann, A. y Maconochie, R. I. (2013). Normal ranges of heart rate and respiratory rate in children from birth to 18 years: a systematic review of observational studies. *Europe PMC*, 377(9770), 1011-1018.

31. Stolen, T., Chamari, K., Castagna, C. y Wisloff, U. (2005). Physiology of soccer: an update. *Sports Medicine*, 35, 501–536.
<http://dx.doi.org/10.2165/00007256-200535060-00004>

32. Stroyer, J., Hansen, L. y Klausen, K. (2004). Physiological profile and activity pattern of young soccer players during match play. *Medicine. Sciences Sports Exercise*, 36(1), 168-174.
<http://dx.doi.org/10.1249/01.MSS.0000106187.05259.96>

Pedreño Calderón, A.; López Sánchez, G. F. (2019). Condición física, composición corporal y salud cardiovascular en jugadores de fútbol sala de 10-11 años. *Trances*, 11(Supl 1):637-660. 659

33. Taskin, H. (2008). Evaluating sprinting ability, density of acceleration, and speed dribbling ability of professional soccer players with respect to their positions. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 22(5), 1481-1486. <http://dx.doi.org/10.1519/JSC.0b013e318181fd90>
34. Velasco, J. (2008). *Evaluación de la dieta en escolares de Granada* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.

Recibido:15/01/2019 Aceptado:28/03/2019

AUTOCONCEPTO, RENDIMIENTO ACÁDEMICO Y ACTIVIDAD FÍSICA: UN ESTUDIO EN POBLACIÓN ESCOLAR

SELF-CONCEPT, ACADEMIC PERFORMANCE AND PHYSICAL ACTIVITY: A STUDY OF THE SCHOOL POPULATION

Autor:

Sánchez-Zafra, M. ⁽¹⁾; Ramírez-Granizo, I. ⁽²⁾; García-Martínez, I. ⁽³⁾; Ubago-Jiménez, J. L. ⁽²⁾; Espejo-Garcés, T. ⁽²⁾

Institución:

⁽¹⁾ Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Jaén. mszafra@ujaen.es

⁽²⁾ Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Granada.

⁽³⁾ Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.

Resumen:

La etapa preadolescente se caracteriza por ser un periodo de continuos y diversos cambios a nivel psicológico, social y físico. Atendiendo a los factores psicosociales que influyen en esta, el autoconcepto pasa a ser una temática fundamental para el correcto desarrollo integral del alumnado. Por ello este estudio se plantea como objetivos la descripción de los niveles de autoconcepto físico y académico, actividad física y rendimiento académico, así como las posibles asociaciones en una muestra de escolares de tercer ciclo de Primaria. La muestra está formada por 413 escolares de edad comprendida entre los 10 y 12 años ($M=11.20$; $DT=0,53$). Se utilizó un cuestionario Ad hoc para el registro de aspectos socio demográficos, la frecuencia de actividad

física de los participantes y sus padres, al igual que estar federado, el número de sobresalientes y notables del último trimestre y el cuestionario Autoconcepto Forma-5. Como principales conclusiones, la dimensión mejor valorada es la académica por parte de las niñas, los varones destacaron por presentar mayor tendencia hacia la física al relacionarse con un mayor tiempo de práctica deportiva y el rendimiento académico.

Palabras Clave:

Autoconcepto; Actividad Física; Escolares; Rendimiento académico

Abstract:

The pre-adolescent phase stands out for being a period of continuous and diverse psychological, social and physical changes. Taking into account the psychosocial factors that influence it, self-concept becomes a fundamental theme for the correct integral development of the student body. For this reason, this study sets as objectives the description of the levels of physical and academic self-concept, physical activity and academic performance, as well as the possible associations in a sample of schoolchildren in the third cycle of Primary school. The sample is made up of 413 schoolchildren between the ages of 10 and 12 ($M=11.20$; $DT=0.53$). An Ad hoc questionnaire was used to record socio-demographic aspects, the frequency of physical activity of the participants and their parents, as well as being federated, the number of outstanding and notables in the last quarter and the Autoconcepto Forma-5 questionnaire. As main conclusions, the best valued dimension is the academic one on the part of the girls, the boys stood out for presenting a greater tendency towards physics when related to a greater time of sport practice and academic performance.

Key Words:

Self-Concept; Physical Activity; Childhood, Schollar achievement

1. INTRODUCCIÓN

La última etapa de Educación Primaria se considera esencial para la adquisición de un estilo de vida por parte de los niños. Estos se enfrentan a situaciones nunca antes experimentadas y a una ampliación de las relaciones sociales, lo cual será de primordial importancia a la hora de crear unos hábitos saludables y positivos que marquen su vida adulta (Torres-Luque, Carpio, Lara-Sánchez, y Zagalaz-Sánchez, 2014). Es por todos conocido que la actividad física (AF) aporta numerosos beneficios a los que la practican. En los niños es aún más importante, ya que gracias a ella aprenden las habilidades motrices necesarias para un correcto desarrollo. Además, mejora la función cardiorrespiratoria, el control de la presión sanguínea y ayuda al mantenimiento de un peso corporal adecuado y saludable (Pérez-Bonilla, 2009).

La práctica de AF se presenta como un hábito saludable a las conductas sedentarias que realizan los niños en su vida diaria, aportándoles una mejora en la calidad de vida. Esta práctica de AF no solo les aporta beneficios en lo que al aspecto físico o a la salud se refiere, sino que también les brinda oportunidades sociales, cognitivas y afectivas, por lo que favorece su desarrollo personal (Espejo, Zurita, Chacón, Castro, Martínez-Martínez, y Pérez-Cortés, 2018).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), el bienestar psicológico es un factor clave relacionado con la salud. Puede clasificarse en dos subtipos: el relacionado con la felicidad y el ligado al desarrollo del potencial humano (Goñi e Infante, 2010). Los últimos años de la etapa de Educación Primaria son fundamentales para el desarrollo del autoconcepto en los niños. Estos van a pasar a la etapa Secundaria, un periodo muy vulnerable para ellos, debido a los cambios fisiológicos, cognitivos, emocionales y sociales que van a sufrir (Estévez, 2012).

El autoconcepto es la percepción que un sujeto tiene de sí mismo, tanto a nivel individual como colectivo (Zurita-Ortega, San Román-Mata, Martínez-Martínez, Chacón-Cuberos, Castro-Sánchez y Puertas-Molero, 2018). Ya en

1970, Triandis dio una primera definición de este término, cuando afirmó que era un conjunto de actitudes que predisponen lo que un sujeto piensa y siente de sí mismo, haciendo que se comporte de una manera u otra.

Este concepto se divide en cinco dimensiones, relacionadas con los distintos aspectos que vive el individuo. Se habla de autoconcepto académico, físico, familiar, emocional y social (Salum-Fares, Marín y Reyes, 2011). La dimensión académica es especialmente importante en sujetos que se encuentren activos en alguna etapa educativa. Hace referencia a cómo percibe el individuo su rol de estudiante y a cómo supera el proceso de aprendizaje, estando relacionado con el rendimiento académico (Murgui, García y García, 2016). En cuanto al autoconcepto físico, se refiere a la representación mental que cada persona tiene sobre su realidad corporal, por ejemplo, el atractivo físico, la condición física y la habilidad deportiva (Babic, Morgan, Plotnikoff, Lonsdale, White y Lubans, 2014; Puertas-Molero y González-Valero, 2016). La dimensión familiar tiene que ver con la percepción que el sujeto tiene de su relación con su familia (Baptista, Rigotto, Cardoso, y Marín, 2012), mientras que la emocional hace referencia a las sensaciones que tiene a la hora de regular sus emociones (Goñi, Fernández, y Infante, 2012). Por último, el autoconcepto social se refiere al desempeño en las relaciones sociales (Espejo, Chacón, Castro, Zurita, Martínez, y Pérez, 2018).

Los últimos estudios evidencian que se está produciendo un descenso en los niveles de práctica de AF de los niños y adolescentes. Esto se asocia directamente con el sobrepeso y la obesidad. Existe una estrecha relación entre la obesidad y el sobrepeso y algunos factores psicosociales, pudiendo por tanto verse afectado el autoconcepto físico (Gálvez et al., 2015). Algunos autores afirman que los escolares que más AF practican son los que mayor autoconcepto físico muestran (Yáñez, Barraza, y Mahecha, 2016).

El bajo rendimiento escolar que presentan los alumnos se relaciona con muchas variables, entre ellas el autoconcepto. Los resultados académicos de los niños no pueden entenderse sin tener en cuenta las percepciones que tienen sobre sí mismos, sobre su competencia académica (Iniesta y Mañas, Sánchez-Zafra, M; Ramírez-Granizo, I; García-Martínez, I; Ubago-Jiménez, J.L; 664 Espejo-Garcés, T (2019). Autoconcepto, rendimiento académico y actividad física: Un estudio en población escolar. *TRANCES*, 11(Supl 11): 661-676.

2014). En este sentido, el tratamiento de las presentes variables de estudio en población primaria suscita el interés de diversos autores (Reigal, Videra, Parra, y Juárez, 2012; Sánchez-Zafra, Zurita-Ortega, Ramírez-Granizo, Puertas-Molero, González-Valero y Ubago-Jiménez, 2019) en edad escolar, recogiendo la importancia que tiene la dimensión física en dicha etapa y su relación con diversas variables.

El presente estudio de investigación se plantea como objetivos principales, describir los niveles de autoconcepto físico y académico, rendimiento escolar y práctica de AF de los escolares de tercer ciclo de Educación Primaria. Del mismo modo, relacionar las variables psicosociales con las variables académicas y físico-deportivas en una muestra de escolares.

2. MÉTODO

Diseño y participantes

Este estudio presenta un diseño de carácter descriptivo, comparativo y de corte transversal en una muestra de 413 escolares de tercer ciclo de Primaria, quinto y sexto de la provincia de Granada (España), de los cuales un 64,5% (n=266) pertenecía a centros públicos y un 35,5% (n=147) a centros privados. Se obtuvo una representación por sexo de un 56,7% (n=234) de hombres y un 43,3% (n=179) de mujeres, con una edad comprendida entre los 10 y 12 años ($M = 11.20 \pm 0.53$).

Variables e instrumentos

Como variables e instrumentos requeridos en este estudio se determinaron los siguientes:

- Género: Según sea masculino o femenino
- Rendimiento académico: Número de sobresalientes y notables, divididos en tres rangos (Rendimiento Alto (9-12), rendimiento medio (5-8) y rendimiento bajo (0-4)).
- Actividad física: estar o no federado, las horas de actividad física extraescolar y si los padres practican ejercicio físico o no.

- Autoconcepto: dividido en cinco dimensiones (social, familiar, emocional, académico y físico)
 - Cuestionario Ad-Hoc: Se diseñó un cuestionario de elaboración propia, donde se registraban variables socio-demográficas como el género y variables físico-deportivas y académicas.
 - Autoconcepto físico y académico: se utilizó para ello el cuestionario Autoconcepto Forma-5 (AF-5) de García y Musitu (1999) en el cual se pregunta mediante 30 ítems y una escala tipo Likert de cinco opciones, de 1= nunca a 5= siempre, dándose una sumatoria de todas ellas y obteniendo las dimensiones estudiadas: Autoconcepto académico ítems 1, 6, 11, 16, 21, 26 y el autoconcepto físico ítems 5, 10, 15, 20, 25, 30. La fiabilidad obtenida en el estudio de García y Musitu (1999) determinó un alfa de cronbach con un valor de $\alpha = .810$, siendo en este estudio el valor de $\alpha = .702$ y por dimensiones, el autoconcepto físico obtuvo un valor de $\alpha = .678$ y el académico $\alpha = .715$

Procedimiento

En primer lugar, se procedió a solicitar la colaboración de los participantes a través de una carta informativa elaborada desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, en el cual se explicaba la naturaleza del estudio a realizar.

Posteriormente se aplicaron los instrumentos descritos en aquellos centros que aceptaron participar en el estudio, y más concretamente en los escolares que obtuvieron el consentimiento informado de sus representantes legales. El proceso se realizó en horario lectivo, siempre bajo la supervisión de un tutor/a y de los/las investigadores con el fin de asegurar la correcta cumplimentación de los cuestionarios. Todo el proceso se realizó sin incidencias, agradeciendo la colaboración prestada a todos los implicados.

Para este estudio se tuvo en cuenta el derecho de confidencialidad de los participantes y se ha obtenido el consentimiento informado de sus

representantes legales. Asimismo, se eliminaron un total de 20 cuestionarios ya que se encontraban mal cumplimentados.

Análisis de datos

El análisis estadístico se realizó mediante el software IBM® SPSS Statistics 22.0. Se utilizaron frecuencias y medias para los descriptivos básicos. Las relaciones entre variables se determinaron a través de tablas de contingencias y de la comparación de medias utilizando ANOVA de un factor. La significatividad de las relaciones se determinó en $p \leq .05^*$

3. RESULTADOS

Como se aprecia en la tabla 1, la muestra presentó un rendimiento académico medio de un 47,7% ($n=197$) seguido del alto con un 31% ($n=128$), siendo solamente un 21,3% ($n=88$) los que mostraron un rendimiento bajo. Asimismo, el 71,7% de los padres ($n=296$) si practicaban actividad física de manera regular. En cuanto a la práctica de AF por parte de los alumnos, un 65,4% ($n=270$) de los mismos afirmaron realizar más de 3 horas de ejercicio físico fuera del centro escolar. Sin embargo, solamente un 40% ($n=165$) de los participantes está federado en alguna modalidad deportiva.

Tabla 1. Distribución de la muestra

		F	%
Rendimiento académico	Bajo	$n=88$	21,3
	Medio	$n=197$	47,7
	Alto	$n=128$	31
Práctica de AF de los padres	Sí	$n=296$	71,7
	No	$n=117$	28,3
Práctica de AF mayor de 3 horas	Sí	$n=270$	65,4
	No	$n=143$	34,6
Estar federado	Sí	$n=165$	40
	No	$n=248$	60

Los resultados señalados en la tabla 2 muestran los niveles medios de las dimensiones física y académica de los participantes, siendo esta última la que mayor puntuación media presenta ($M=4,01$) frente al autoconcepto físico ($M=3,82$).

Tabla 2. Valores medios del autoconcepto

	M	(DT)
Autoconcepto académico	4,01	0,635
Autoconcepto físico	3,82	0,676

En la tabla 3 se pueden apreciar las diferencias que existen por género. En relación a estas se puede observar que los niños mostraron una mayor frecuencia de actividad física 58,9 % (n=159) que las niñas, las cuales presentan frecuencias menores 41,4% (n=111). Además, el género masculino 63% (n=104) mostró mayor tendencia a estar federado en alguna disciplina deportiva frente al femenino 37% (n=61). Por último, en cuanto al rendimiento académico, se encuentran más varones que féminas en las tres categorías.

Tabla 3. Diferencias por género

		Masculino		Femenino	
		F	%	F	%
Práctica de AF mayor de 3 horas	Sí	n=159	58,9%	n=111	41,1
	No	n=75	52,4 %	n=68	47,6
Estar federado	Sí	n= 104	63%	n= 61	37%
	No	n= 130	52,4%	n= 118	47,6%
Rendimiento académico	Bajo	(n=46)	52,3%	(n=42)	47,7%
	Medio	(n=117)	59,4%	(n=80)	40,6%
	Alto	(n=71)	55,5	(n=57)	44,5%

Para finalizar, en la tabla 4 se puede observar la relación entre las diferentes dimensiones estudiadas del autoconcepto y el resto de variables deportivas y académicas. El análisis del autoconcepto según el género mostros diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.01$), mostrando que los niveles de autoconcepto académico son mayores en las féminas que en los varones ($4,14 \pm 0,583$ vs $3,91 \pm 0,65$). Por otro lado, si se analiza la relación entre

autoconcepto físico y la actividad física de los padres se observa que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en aquellos padres que si practican algún tipo de AF. Asimismo, se aprecian diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.01$) al analizar la relación entre autoconcepto físico y el estar federado y la frecuencia de práctica deportiva realizada por los escolares. Por último, al analizar la asociación entre rendimiento académico y autoconcepto académico se observó que las puntuaciones más elevadas fueron en el rendimiento alto frente al bajo ($4,18 \pm 0,61$ vs $3,91 \pm 0,61$).

Tabla 4. Relación del autoconcepto con el resto de variables

Autoconcepto y Género								
Autoconcepto Físico					Autoconcepto Académico			
	M	DT	F	Sig	M (DT)	DT	F	Sig
Masculino	3,80	0,685			3,91	0,655		
Femenino	3,84	0,666	0,273	0,601	4,14	0,583	13,647	0,000
Total	3,82	0,676			4,01	0,635		
Autoconcepto y AF Parental								
Autoconcepto Físico					Autoconcepto Académico			
	M	DT	F	Sig	M	DT	F	Sig
Sí	3,88	0,611			4,02	0,636		
No	3,68	0,805	7,370	0,007	4,01	0,635	,004	0,947
Total	3,82	0,676			4,02	0,635		
Autoconcepto y AF > 3H								
Autoconcepto Físico					Autoconcepto Académico			
	M	DT	F	Sig	M	DT	F	Sig
Sí	3,93	0,613			4,05	0,633		
No	3,60	0,737	23,85	0,000	3,95	0,636	2,018	0,156
Total	3,82	0,676			4,01	0,635		
Autoconcepto y estar o no federado								
Autoconcepto Físico					Autoconcepto Académico			
	M	DT	F	Sig	M	DT	F	Sig
Sí	4,04	0,619			4,06	0,657		
No	3,67	0,672	32,95	0,000	3,98	0,618	1,487	0,223
Total	3,82	0,676			4,01	0,635		
Autoconcepto y rendimiento académico								
Autoconcepto Físico					Autoconcepto Académico			
	M	DT	F	Sig	M	DT	F	Sig
Bajo	3,74	0,722			3,91	0,611		
Medio	3,85	0,638	0,866	0,421	3,95	0,639	6,63	0,001
Alto	3,83	0,702			4,18	0,615		

4. DISCUSIÓN

Los objetivos de este estudio fueron describir los niveles de las distintas variables y establecer las posibles relaciones existentes entre ellas en una muestra de escolares. Los resultados indican que casi la mitad de los participantes presentan un rendimiento académico medio, y tan solo 2 de cada 10 alumnos muestran bajas puntuaciones. Esteban-Cornejo, Tejero-González, Sallis y Veiga (2015) afirman que estos resultados pueden estar relacionados con el nivel socioeducativo que presentan los centros elegidos para el estudio, ya que los alumnos muestran actitudes más positivas hacia la escuela y mejores comportamientos en clase. Estos datos no concuerdan con lo que afirman Iniesta y Mañas (2014) cuando dicen que España está situada en los primeros puestos de Europa en lo que a fracaso escolar se refiere. En cuanto a la AF practicada por los padres de los alumnos, se ha constatado que 7 de cada 10 sí la realizan. El hecho de que los padres practiquen AF repercute de manera positiva en el nivel de AF de los hijos (Cueto-Martín, Cruz, Morales-Ortiz y Pérez-Díaz, 2018). Por otro lado, atendiendo a los resultados de AF de los escolares, más de la mitad de los mismos practican más de tres horas semanales de ejercicio físico. De estos alumnos 4 de cada 10 están federados, coincidiendo con los resultados obtenidos por Alonso, Carranza, Rueda y Naranjo (2014) y por Zurita-Ortega, Ubago-Jiménez, Puertas-Molero, González-Valero, Castro-Sánchez y Chacón-Cuberos (2018).

Atendiendo a los resultados obtenidos en las dos dimensiones del autoconcepto estudiadas, se observa que los escolares presentan un autoconcepto académico y físico alto. García-Montero y de la Morena (2015) afirman que una percepción de sí mismo adecuada favorece a un buen ajuste psicológico y a una disminución de conductas inadecuadas.

Centrando la atención en la variable género, se aprecia que la práctica de actividad física es más frecuente en los niños. Zurita-Ortega et al. (2018) nos dicen que en las niñas y adolescentes se produce un abandono más temprano de la práctica deportiva. Respecto al hecho de estar o no federado, son los chicos los que vuelven a superar a las chicas. Estos resultados se ven Sánchez-Zafra, M; Ramírez-Granizo, I; García-Martínez, I; Ubago-Jiménez, J.L; 670 Espejo-Garcés, T (2019). Autoconcepto, rendimiento académico y actividad física: Un estudio en población escolar. *TRANCES*, 11(Supl 11): 661-676.

respaldados por los estudios de Molinero, Castro, Ruiz, González, Mora y Márquez (2010) e Izorna, Rial y Vaquero (2014). En cuanto a la relación existente entre el género y el rendimiento académico, son los niños los que obtuvieron mejores resultados, datos que no concuerdan con lo que afirma Núñez (2012) y Ferreiro, Mato, y Chao (2014) cuando dicen que las niñas se implican más en la realización de los deberes y se esfuerzan en mayor medida.

En cuanto a la relación existente entre autoconcepto académico y género, los resultados muestran que las chicas tienen niveles mayores en esta dimensión. Estos datos concuerdan con los obtenidos por Alcaide, Aguilar y Cantero (2017). El análisis estadístico muestra que hay diferencias estadísticamente significativas a la hora de relacionar el autoconcepto físico con la práctica de AF, a favor de los alumnos que sí la realizan. Esto puede deberse a que aquellos individuos físicamente más activos se perciben mejor en la dimensión física (Rosa, García y Carrillo, 2019). También se encuentran diferencias a la hora de comparar el autoconcepto físico con el estar o no federado. Los alumnos federados muestran mayores niveles en la dimensión física del autoconcepto. Esto coincide con lo hallado por Mendo-Lázaro, Polo-del Río, Amado-Alonso, Iglesias-Gallego, y León-del Barco (2017), los cuales indican que los sujetos que participan de manera regular en prácticas deportivas organizadas se perciben mejor físicamente. Por último, en cuanto a la relación entre rendimiento escolar y autoconcepto académico, se encuentran diferencias significativas. El rendimiento académico alto se asocia con un mayor autoconcepto académico. Esto puede deberse a que ambos factores se refuerzan mutuamente, produciendo avances en uno en el otro (Marsh y Martin, 2011).

5. CONCLUSIONES

Como conclusiones extraídas del presente estudio se señalan las siguientes:

Los estudiantes de tercer ciclo de Educación Primaria presentaron unos valores medios similares en relación al autoconcepto físico y académico,

siendo la más alta la dimensión académica. En cuanto a la frecuencia de actividad física, más de la mitad de los escolares realizan más de 3 horas de AF fuera del centro escolar, al igual que sus padres los cuales 7 de cada 10 hacen actividad física frecuente. A pesar de esto, solamente 4 de cada diez infantes se encuentra federado en alguna disciplina deportiva.

En cuanto al sexo, se señala que los varones son más activos físicamente que las féminas, presentando también ellos mayores frecuencias en el rendimiento académico alto. Asimismo, en relación al autoconcepto percibido por el género, los niños poseen valores medios más elevados en la dimensión física en comparación a ellas, quienes obtuvieron mejores puntuaciones en la categoría académica.

Respecto a la relación de autoconcepto y actividad física, aquellos participantes más activos mostraron mejor percepción física sobre sí mismo que los sujetos menos activos. Por último, el autoconcepto académico destacó con mayor significación en aquellos participantes con mejor rendimiento académico.

Este estudio cuenta con algunas limitaciones que se han detectado a lo largo de su elaboración, tales como el número de la muestra, siendo considerable su ampliación o aumento e incluso estudiando más variables. Asimismo, el tipo de estudio ha sido transversal y sería interesante que se pudieran analizar las variables a lo largo del tiempo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaide, M., Aguilar, P., y Cantero, N. (2017). Influencia de la autoestima en niños de 6º de primaria según la variable género. *MLS Educational Research*, 1(1), 85-100.
- Alonso, F. J., Carranza, M. D., Rueda, J. D., y Naranjo, J. (2014). Composición corporal en escolares de primaria y su relación con el hábito nutricional y la práctica reglada de actividad deportiva. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, 7(4), 137-142.

Sánchez-Zafra, M; Ramírez-Granizo, I; García-Martínez, I; Ubago-Jiménez, J.L; 672 Espejo-Garcés, T (2019). Autoconcepto, rendimiento académico y actividad física: Un estudio en población escolar. *TRANCES*, 11(Supl 11): 661-676.

- Babic, M. J., Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Lonsdale, C., White, R. L., y Lubans, D. R. (2014). Physical activity and physical self-concept in youth: systematic review and meta-analysis. *Sport Medicine*, 44(11), 1589-1601.
- Baptista, M. N., Rigotto, D. M., Cardoso, H. F. y Martín, F. J. (2012). Soporte social, familiar y autoconcepto: relación entre los constructos. *Psicología desde el Caribe*, 29 (1), 1-18
- Cueto-Martín, M. B., de la Cruz, J. C., Morales-Ortiz, E., y Pérez-Díaz, C. (2018). Effect of joint psysical activity on the psysical condition of parents and children. *Journal of Human Sport and Exercise*, 13(2), 415-429.
- Espejo, T., Chacón, R., Castro, M., Zurita, F., Martínez, A., y Pérez, A. J. (2018). Incidencia del consumo de videojuegos en el autoconcepto académico-físico de estudiantes universitarios. *Revista de Medios y Educación*, 52, 7-9.
- Espejo, T., Zurita, F., Chacón, R., Castro, M., Martínez-Martínez, A., y Pérez-Cortés, A. J. (2018). Actividad física y autoconcepto: dos factores de estudio en adolescentes de zona rural. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 13(2), 203-210
- Esteban-Cornejo, I., Tejero-González, C. M., Sallis, J. F., y Veiga, O. L. (2014). Physical activity and cognition in adolescents: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18(5), 534-539.
- Estévez, M. (2012). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y composición corporal en el alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria de la ciudad de Alicante*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Ferreiro, F. J., Mato, M. D., y Chao, R. (2014). Análisis del rendimiento académico por género medido a través del premio extraordinario de la ESO RIPS. *Revista de Investigaciones políticas y sociológicas*, 13(2), 53-76.

- Gálvez, A., Rodríguez, P. L., Rosa, A., García-Cantó., E., Pérez, J. J., Tárraga, M. L., y Tárraga, P.J. (2015). Nivel de condición física y su relación con el estatus de peso corporal en escolares. *Nutrición hospitalaria*, 31(1), 393-400.
- García, F., y Musitu, G. (1999). *AF-5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones.
- García-Montero, E., y De la Morena, M. (2015). Analizando el autoconcepto y la imagen: aplicación del mapa mental a la construcción de la marca personal. *Opción*, 31(2), 396-424.
- Goñi, E. y Infante, G. (2010). Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 199-208.
- Goñi, E., Fernández, A., y Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula abierta*, 40 (1), 39-50.
- Iniesta, A., y Mañas, C. R. (2014). Autoconcepto y rendimiento académico en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 555-564.
- Isorna, M., Rial, R. y Vaquero, R. (2014). Motivaciones para la práctica deportiva en escolares federados y no federados. *Retos*, 25, 80-84.
- Marsh, H. W., y Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77.
- Mendo-Lázaro, S., Polo-del Río, M. I., Amado-Alonso, D., Iglesias-Gallego, D., y León-del Barco, B. (2017). Self-concept in childhood: the role of body image and sport practice. *Frontiers in psychology*, 8, 1-9.
- Molinero, O., Castro, J., Ruiz, J. R., González, J. L., Mora, J., y Márquez, S. (2010). Conductas de salud en escolares de la provincia de Cádiz. *Nutrición Hospitalaria*, 25(2), 280-289.

- Murgui, S., García, C. y García, A. (2016). Efecto de la práctica deportiva en la relación entre las habilidades motoras, el autoconcepto físico y el autoconcepto multidimensional. *Revista de Psicología del deporte*, 22 (1), 19-25.
- Núñez, J.C. (2012). Qué sabemos de la relación entre los deberes escolares y rendimiento académico. Algunos datos para el debate. *Revista profesional de la Asociación Nacional de Profesores del Estado*, 550, 20-21.
- Pérez-Bonilla, A. M. (2009). Impacto de la clase de educación física sobre la actividad moderada y vigorosa en niños de primaria. *Revista Mexicana de Investigación en Cultura Física y Deporte*, 1(1), 148-171.
- Puertas-Molero, P., y González-Valero, G. (2016). Estudio del desarrollo motor y autoconcepto físico en edad escolar. *TRANCES. Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, (1), 449-460.
- Reigal, R. E., Videra, A., Parra, J. L., y Juárez, R. (2012). Actividad físico deportiva, autoconcepto físico y bienestar psicológico en la adolescencia. *Retos*, 22, 19-23.
- Rosa, A., García, E., y Carrillo, P. J. (2019). Actividad física, condición física y autoconcepto en escolares de 8 a 12 años. *Retos*, 35, 236-241.
- Salum-Fares, A., Marín, R. y reyes, C. (2011). Relevancia de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes de escuelas secundarias de ciudad Victoria, Tamaulipas. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (2), 255-272.
- Sánchez-Zafra, M., Zurita-Ortega, F., Ramírez-Granizo, I., Puertas-Molero, P., González-Valero, G., y Ubago-Jiménez, J. L. (2019). Niveles de autoconcepto y su relación con el uso de videojuegos en escolares de tercer ciclo de Primaria. *Journal of Sport and Health Research*, 11(1), 43-54.

- Torres-Luque, G., Carpio, E., Lara-Sánchez, A., y Zagalaz-Sánchez, M. L. (2014). Niveles de condición física de escolares de educación primaria en relación a su nivel de actividad física y al género. *Retos*, 25, 17-22.
- Triandis, H. C. (1970). *Attitude and attitude change*. New York: Wiley and Sons.
- Yáñez, R., Barraza, F., y Mahecha, S. (2016). Actividad Física, Rendimiento Académico y Autoconcepto Físico en Adolescentes de Quintero, Chile. *Educación Física y Ciencia*, 18(2), 1-10.
- Zurita-Ortega, F., San Román-Mata, S., Martínez-Martínez, A., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., y Puertas-Molero, P. (2018). Autoconcepto y tendencia religiosa en universitarios: propiedades psicométricas del AF-5. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-12.
- Zurita-Ortega, F., Ubago-Jiménez, J. L., Puertas-Molero, P., González-Valero, G., Castro-Sánchez, M., y Chacón-Cuberos, R. (2018). Niveles de actividad física en alumnado de educación primaria de la provincia de Granada. *Retos*, 34, 218-221.

Recibido:05/02/2019 Aceptado:04/04/2019

FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS DE ACTIVIDAD FÍSICA. RELACIÓN CON EL USO PROBLEMÁTICO DE REDES SOCIALES EN ADOLESCENTES

SOCIODEMOGRAPHIC FACTORS OF PHYSICAL ACTIVITY. RELATIONSHIP WITH THE USE OF SOCIAL NETWORKS IN ADOLESCENTS

Autor:

Albaya, J.M. ⁽¹⁾; Chacón-Borrego, F. ⁽²⁾

Institución:

⁽¹⁾mamel.albayal@gmail.com

⁽²⁾ Universidad de Sevilla, fchacon@us.es

Resumen:

Un uso abusivo e inadecuado de las redes sociales puede estar relacionado con la aparición de diferentes problemas y riesgos durante la adolescencia. El objetivo de este estudio es conocer el uso de las redes sociales y aplicaciones de comunicación de adolescentes de un centro educativo, los posibles conflictos con factores intrapersonales e interpersonales a estas herramientas y su relación con el nivel de actividad física (AF). El uso abusivo de redes sociales y de AF se determinaron mediante el uso de cuestionarios (*Cuestionario de Experiencias Relacionadas con Internet* y *Cuestionario de Actividad Física para Adolescentes*, respectivamente). Los resultados muestran que existe una influencia sobre el factor intrapersonal de $M = 1,96$ ($DS = 0,596$), y sobre el factor interpersonal de $M = 1,927$ ($DS = 0,533$), que se manifiesta en comportamientos como la necesidad de revisar continuamente sus redes sociales, buscar evadirse de sus problemas utilizando estas herramientas o retirarse de otras actividades para estar conectado a Internet un tiempo más prolongado. Existen diferencias significativas de género en factores intra e interpersonal, siendo las chicas quienes utilizan con mayor frecuencia

Albaya, JM.; Chacón-Borrego, F. (2019). Factores sociodemográficos de actividad física. Relación con el uso problemático de redes sociales en adolescentes. *Trances*, 11(Supl 1):677-686

estas herramientas. No existe relación estadísticamente significativa entre uso abusivo y el nivel de AF.

Palabras Clave:

factor intrapersonal, factor interpersonal, adicción, Internet, educación secundaria.

Abstract:

An abusive and inappropriate use of the Internet and social networks and can be related to the appearance of different problems and risks during adolescence. The objective of this study is to know the use of social networks and communication applications of adolescents of an educational center, to identify their possible intrapersonal and interpersonal conflicts and their relationship with the level of physical activity (PA). The intrapersonal and interpersonal conflicts and the level of PA are determined through the use of questionnaires (Internet Related Experiences Questionnaire and Physical Activity Questionnaire for Adolescents). The results show that there is an intrapersonal factor of $M = 1.96$ ($SD = 0.596$), and an interpersonal factor of $M = 1.927$ ($DS = 0.533$), which manifests itself in behaviors such as the need to continually review their social networks; use these resources to escape from problems. There are significant differences in terms of gender in intra and interpersonal dependence. There is no relationship between the problematic use of social network and level of PA.

Key Words:

Interpersonal relationship, Intrapersonal relationship, Addiction, Internet, Secondary School.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, numerosos estudios coinciden en que el uso de Internet, tecnologías, móviles, redes sociales y mensajerías web entre los adolescentes se han transformado y reconvertido en una práctica habitual en la rutina diaria de los mismos, volviéndose herramientas esenciales e indispensables en sus vidas, tanto para el intercambio de información como para las relaciones que se mantienen con otras personas (Chacón, Aragón, Romero & Caurcel, 2015; Arab & Díaz, 2015; Rial, Gómez, Braña & Varela, 2014).

Según Echeburúa & Corral (2010), existe cada vez una mayor preocupación por los hábitos negativos asociados al uso de las redes sociales por los adolescentes, teniendo en cuenta que éstas se han convertido en la herramienta y medio preferido en estas edades tanto para comunicarse como para relacionarse con las demás personas de su círculo social. Este mal uso puede desembocar en el desarrollo de dependencia a los dispositivos móviles y a Internet. De acuerdo con lo expuesto por la Organización Mundial de la Salud (2014), el uso inadecuado o problemático de las tecnologías comienza cuando aparecen consecuencias negativas en el sujeto que lo utiliza, bien por el tipo de uso que se realiza o bien por la frecuencia de dicho uso. A su vez pueden llegar a la aparición de problemas académicos o sociales entre otros.

La relevancia de este tema queda justificada por el auge de las tecnologías y del uso masivo de las redes sociales en la vida actual, y en concreto en la población adolescente. Este estudio tiene como principal objetivo analizar en los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de un centro educativo los conflictos relacionados con el uso de Internet, fundamentalmente de las redes sociales. Conocer el nivel de AF que tienen los estudiantes y su relación con los conflictos generados por el uso de las redes sociales.

2. MATERIAL Y MÉTODO

Este trabajo es un estudio no experimental, transversal, tipo encuesta, realizado con una muestra de 140 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de un centro educativo del municipio de Mairena del Aljarafe (Sevilla). Distribución: 72 chicas y 68 chicos, con edades comprendidas entre 14 y 17 años.

Los instrumentos utilizados fueron el *Cuestionario de Experiencias Relacionadas con Internet* (CERI) de Casas, Ruíz & Ortega (2012) y el *Cuestionario de Actividad Física para Adolescentes* (PAQ-A) de Martínez-Gómez et al. (2009), compuestos por diferentes variables que cumplen con los requisitos de validez y fiabilidad. La consistencia interna de los cuestionarios es alta, los valores Alpha de Cronbach del CERI en nuestro estudio es de $\alpha = 0,80$ y para el PAQ-A de $\alpha = 0,86$.

El análisis descriptivo de las variables del PAQ-A y de los factores Conflicto intrapersonal e interpersonal se presentan con frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas. El análisis inferencial se realizará mediante chi cuadrado de Pearson.

El procesamiento y análisis estadístico de los datos se realizó en el paquete estadístico SPSS® versión 24.0 (IBM Corp, Armonk, NY, USA) para Windows.

3. RESULTADOS

El 100% de los alumnos encuestados ($n = 140$) utilizó las redes sociales como una forma de comunicación. La mayoría de los jóvenes utilizan tres o más aplicaciones (53,57%), seguidas de un 33,57% que utilizan dos aplicaciones y sólo un 12,85% que utilizan una sola aplicación (Tabla 1).

Tabla 1. Número de aplicaciones y redes sociales usadas por los adolescentes

1 aplicación		2 aplicaciones		3 o más aplicaciones	
Frecuencia	%	F	%	F	%
18	12,85	47	33,57	75	53,57

Tal

y como se observa en la Tabla 2, la puntuación media obtenida en el PAQ-A es de $M = 2,46$ ($DS = 0,56$). La media de conflictos por el uso de internet global fue de $M = 1,944$ ($DS = 0,53$). Existe conflictos mostrado en el factor intrapersonal de $M = 1,96$ ($DS = 0,59$) y en factor interpersonal de $M = 1,92$ ($DS = 0,53$).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos del PAQ-A, dependencia global, intrapersonal e interpersonal.

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
PAQ-A	1,449	4,55	2,461	0,56
Conflicto Global	1,00	3,33	1,944	0,53
Factor Intrapersonal	1,00	3,50	1,96	0,596
Factor Interpersonal	1,00	3,50	1,927	0,533

Nota: escala en CERI 1-4 (1 significa "nada" y 4 "demasiado"); para PAQ-A escala 1-5 (1 significa "nada" y 5 "mucho").

El uso de las redes sociales generó problemas en el factor intrapersonal que se tradujo en comportamientos como la necesidad de, revisar constantemente las redes sociales y WhatsApp ($M = 2,96$; $DS = 1,07$), de utilizar las redes y WhatsApp como forma de evasión de los problemas ($M = 2,16$; $DS = 1,04$) o de abandonar las cosas que los adolescentes hacen para poder utilizar las redes o WhatsApp ($M = 1,90$; $DS = 0,88$). Los problemas relacionados con el factor interpersonal produjo alteraciones en los comportamientos de los adolescentes, como la pérdida de la noción del tiempo debido al uso de las redes sociales y WhatsApp ($M = 2,64$; $DS = 1,08$), el incremento de la facilidad o comodidad de relacionarse mediante redes o WhatsApp en vez de en persona ($M = 1,97$; $DS = 1,07$) o la frecuencia con la que añadieron nuevos contactos que conocieron por Internet o redes sociales ($M = 1,94$; $DS = 0,85$).

Solo 39 de los 140 adolescentes, el 27,9%, son activos y 101 (el 72,1%) se consideraron inactivos. No existen diferencias significativas con respecto a la edad de los adolescentes en los valores de actividad e inactividad física ($p = 0,140$), ni con respecto al género ($p = 0,194$).

Tabla 3. Valores de actividad e inactividad física en los adolescentes.

	Frecuencia	Porcentaje
Activos	39	27,9
Inactivos	101	72,1
Total	140	100

Respecto a el nivel de conflicto global con el uso de redes sociales y de los factores intrapersonales e interpersonales tampoco existen diferencias significativas respecto a la edad y el género. Sin embargo, sí existen diferencias en cuanto a género en algunas variables, donde las chicas revisaron con más frecuencia las redes que los chicos, utilizaron más las redes sociales e Internet para evadirse de los problemas, se les pasa más el tiempo sin que se den cuenta y abandonan más las cosas que están haciendo para conectarse a las redes.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos sobre el uso que los adolescentes hacen de las redes sociales e Internet son muy similares a los expuestos por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2017), al igual que los datos obtenidos por los estudios de Chacón-Borrego, Castañeda-Vázquez, Del Pozo-Cruz, & Corral-Pernía (2018) y Sánchez & Otero (2010), alrededor del 95%, siendo nuestro resultado del 100% de los adolescentes encuestados los que utilizan alguna red social para comunicarse.

En esta investigación, los conflictos intrapersonales causados por el uso de Internet son más altos que los interpersonales, al igual que en el estudio realizado por Chacón et al. (2018). Sin embargo, no coinciden con los estudios, desarrollados por Casas et al. (2013) y Ortega-Ruiz, Del Rey, & Casas (2012), en el cual existen mayores dificultades relacionadas con factores interpersonales.

El conflicto general a Internet y redes sociales obtenido en este estudio es inferior al de otras investigaciones (Chacón-Borrego et al., 2018; Casas et al., 2013 y Ortega-Ruiz et al., 2012).

En el presente trabajo, no se ha encontrado ninguna relación entre el uso problemático de redes sociales y AF, coincidiendo con la investigación de Chacón-Borrego et al. (2018). Sin embargo, Kim et al. (2015), concluye que los sujetos que tienen un uso problemático de los teléfonos móviles realizan menos AF que los que no lo tienen. En este mismo sentido, Golpe et al. (2017), encontraron una relación significativa entre los adolescentes que realizaban deporte de forma rutinaria y menores tasas de uso inadecuado y problemático de estas herramientas.

6. CONCLUSIONES

El uso de Internet, redes sociales y tecnologías por parte de los adolescentes es muy alto, ya que se han obtenido que la totalidad de los estudiantes utiliza, al menos, una red social como forma de comunicación.

Con respecto a los conflictos generados por el uso abusivo de internet se concluye que existe un uso potencial de riesgo teniendo valores más altos en las variables intrapersonales.

Respecto al objetivo de conocer las diferencias del uso de las redes sociales e Internet y variables sociodemográficas de género y edad; sólo existen diferencias de género en algunas variables como la necesidad de conectarse a las redes sociales o hablar por WhatsApp como ayuda a evadirse de los problemas, la necesidad de revisar continuamente las redes sociales y WhatsApp, la frecuencia abandonas las cosas que estás haciendo para estar más tiempo conectado a una red social o WhatsApp y el paso del tiempo sin darse cuenta al estar conectado a una red social o hablar por WhatsApp. Mayor en chicas que en chicos.

Sin embargo, no se encuentran diferencias significativas de uso de redes sociales e Internet y la variable edad.

Finalmente, en este estudio se encuentra una gran diferencia entre los adolescentes que son considerados físicamente activos o inactivos, siendo muy alta la inactividad, pero no se encuentra ninguna diferencia entre el grado de conflicto con el uso de redes sociales y el nivel de practica de AF.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Arab, E. & Díaz, A. (2015). Impacto de las redes sociales e Internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Condes*, 26 (1), 7-13.
2. Carbonell, X., Chamarro, A., Griffiths, M., Oberst, U., Cladellas, R. & Talar, A. (2012). Problematic internet and cell phone use in Spanish teenagers and Young students. *Anales de psicología*, 28 (2), 789-796. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.156061>
3. Casas, J.A., Ruiz Olivares, R. & Ortega Ruiz, R. (2013). Validation of the Internet and Social Networking Experiences Questionnaire in Spanish adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 40-48. [https://doi.org/10.1016/S1697-2600\(13\)70006-1](https://doi.org/10.1016/S1697-2600(13)70006-1)
4. Chacón-López, H., Aragón-Carretero, Y., Romero-Barriga, J.F. & Caurcel-Cara, M.J. (2015). Uso de telefonía, redes sociales y mensajería entre adolescentes granadinos de Educación Secundaria. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 15, 207-223.
5. Chacón-Borrego, F., Castañeda-Vázquez, C., Del Pozo-Cruz, J. & Corral-Pernía, J. (2018). Social use of Internet in adolescents: Relationships with cyberbullying and levels of physical activity. *Journal of Human Sport Exercise*, 13 (2proc), S209-S220. <https://doi.org/10.14198/jhse.2018.13.Proc2.05>
6. Chóliz, M & Villanueva, V. (2011). *Evaluación de la adicción al móvil en la adolescencia*. *Revista Española de Drogodependencias*, 36, 165-184.

7. Echeburúa, E. & de Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías ya las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22 (2), 91-96. <https://doi.org/10.20882/adicciones.196>
8. Instituto Nacional de Estadística (2017). Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de la información y comunicación en los hogares. Madrid: INE.
9. Kim, S.E., Kim, J.W., & Jee, Y.S. (2015). Relationship between Smartphone addiction and physical activity in Chinese international students in Korea. *Journal of behavioral addictions*, 4(3), 200-205. <https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.028>
10. Martínez-Gómez, D., Martínez-de-Haro, V., Pozo, T., Welk, G.J., Villagra, A., Calle, M.E., Marcos, A. & Veiga, O.L. (2009). Fiabilidad y validez del cuestionario de actividad física PAQ-A en adolescentes españoles *Revista Española de Salud Pública* 2009; 83(3): 427-43. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272009000300008
11. Organización Mundial de la Salud (2014). *La ciberadicción*. Ciudad de la Salud, Texas.
12. Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J.A. (2012). Knowing, Building and Living Together on Internet and Social Networking: The ConRed Cyberbullying Prevention Program. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 302-312).
13. Rial, A., Gómez, P., Braña, T. & Varela, (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales de Psicología*, 30 (2), 642-655.
14. Tresáncoras, A., García-Oliva, C. & Piqueras, J.A. (2016). Relación del uso problemático de WhatsApp con la personalidad y la ansiedad en adolescentes. *Revista Health and Addictions*, 17, 27-36.

Recibido:11/02/2019 Aceptado:10/04/2019

COMPETENCIA DIGITAL EN PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

DIGITAL COMPETENCE IN PROFESSIONALS OF PHYSICAL EDUCATION

Autor:López-Belmonte, J.⁽¹⁾; Pozo-Sánchez, S.⁽²⁾; Fuentes-Cabrera, A.⁽³⁾**Institución:**⁽¹⁾Universidad Internacional de Valencia (España). jesus.lopezb@campusviu.es⁽²⁾Universidad de Granada (España). santiagopozo@correo.ugr.es⁽³⁾Universidad de Granada (España). arturofuentes@ugr.es**Resumen:**

Los avances tecnológicos producidos en la sociedad contemporánea han sido determinantes en el campo de la educación, originándose un cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje efectuados en los centros escolares. En consecuencia, la competencia digital de los docentes se presenta como una de las habilidades y conocimientos profesionales de gran importancia en el panorama educativo actual. El objetivo principal de esta investigación es conocer el nivel de competencia digital del profesorado de Educación Física. Para alcanzar este objetivo, se ha establecido un diseño de investigación no experimental de tipo descriptivo y correlacional a través de un método cuantitativo, tomando una muestra de 236 docentes, a los que se les aplicó un cuestionario para recopilar la información. Los resultados muestran que los docentes especialistas en Educación Física presentan un nivel de competencia digital intermedio en las distintas áreas competenciales. Asimismo, se concluye que la progresión en las áreas que la componen depende de factores como la etapa educativa, el tipo de centro y la formación académica de los profesionales.

Palabras Clave:

Innovación educativa, TIC, competencias profesionales, formación docente.

Abstract:

The technological advances produced in contemporary society have been decisive in the field of education, originating a change in the teaching and learning processes carried out in schools. Consequently, the digital competence of teachers is presented as one of the skills and professional knowledge of great importance in the current educational landscape. The main objective of this research is to know the level of digital competence of Physical Education teachers. To achieve this objective, a non-experimental research design of descriptive and correlational type was established through a quantitative method, taking a sample of 236 teachers, to whom a questionnaire was applied to gather the information. The results show that teachers specialized in Physical Education present a level of intermediate digital competence in the different areas of competence. Likewise, it is concluded that the progression in the areas that compose it depends on factors such as the educational stage, the type of center and the academic training of the professionals.

Key Words:

Educational innovation, ICT, professional competences, teacher training.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día no se puede negar que la tecnología y las herramientas tecnológicas ocupan gran parte de las vidas de las personas, resultando el campo de la educación uno de los que más desarrollo ha tenido en este sentido, especialmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el propio acto educativo (Rodríguez, Cáceres y Alonso, 2018), permitiendo el despliegue de nuevos modelos pedagógicos y activos para lograr la eficacia en el aprendizaje de los discentes (Camerino y Buscà, 2011).

Todo este proceso sometido a la tecnología, propiciado por la aparición continua de tecnologías asociadas a la información y a la comunicación, han ocasionado un cambio y un avance constante, no solo en la búsqueda de información, también en otros aspectos como las relaciones personales o la resolución de problemas o creación de contenidos de diferente carácter (Arzola, Loya y González, 2017). Es por ello que la Educación Física debe seguir actualizándose para equipararse al progreso tecnológico de los paradigmas educativos de la sociedad (Prat y Camerino, 2012).

El uso masivo de los dispositivos tecnológicos ha supuesto una alfabetización digital nativa de las generaciones actuales y un aprendizaje constante del resto de la población. Con una cantidad creciente, de manera exacerbada, de herramientas, recursos y aplicaciones, siendo los nativos digitales los que han sabido adaptarse de manera más sencilla a esta revolución de carácter tecnológico que viene marcando el progreso de estos años (Area, 2015).

Por todo esto, las herramientas TIC, están suponiendo una revolución a todos los niveles dentro del ámbito educativo, obtenido una adecuación efímera pero necesaria de las metodologías y paradigmas educativos y adaptándose a las necesidades del alumnado que puebla las aulas de los centros educativos en esta etapa tecnológica (Viñals y Cuenca, 2016).

Partiendo de la legislación educativa actual, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante LOMCE),

se expone que estas TIC deben estar presentes en las distintas asignaturas del currículo que forman parte de los currículos oficiales y que además son parte indispensable de un desarrollo positivo del proceso de enseñanza, con su uso por parte de los docentes, y del proceso de aprendizaje, con su buen uso por parte de los discentes.

En consideración a todo lo anterior, las TIC han originado un cambio pedagógico que pueden llevar a un aprendizaje, por norma general, más profundo e interactivo fomentando verdaderas experiencias tecnológicas vivenciales gracias a la tecnología, como opinan expertos de renombrada consideración en esta temática como Cabero y Barroso (2018).

No solo ha supuesto la aparición de estas TIC una puerta de acceso más fácil a los contenidos, sino que también ha generado múltiples beneficios en lo que respecta a la transmisión de los contenidos y los conocimientos por parte de los docentes. Las TIC, permiten que el alumno pueda alcanzar un aprendizaje significativo mayor, teniendo en cuenta las individualidades y particularidades de cada uno (Maquilón, Mirete y Avilés, 2017). Todo esto, se convierte en un proceso que finaliza en indicadores muy altos (González, Perdomo y Pascuas, 2017), en un aprendizaje mucho más dinámico (Medellín y Gómez, 2018) y un papel más activo y con mayor protagonismo por parte de los alumnos (Mingorance, Trujillo, Cáceres y Torres, 2017), provocando que estos se estén más motivados en su tarea discente diaria (Laskaris, Kalogiannakis y Heretakis, 2017).

Los profesores, como no podía ser de otra manera, tienen en esta serie de innovaciones pedagógicas asociadas a la tecnología, una forma de conseguir una dinamización mayor de su tarea, una forma exacta de mejorar y actualizar los procesos educativos, atendiendo a lo que se demanda hoy por parte de la sociedad (Murillo y Krichesky, 2015). Es por ello, que no se puede negar el avance de todas estas metodologías basadas en la tecnología, que se hace necesaria, integrar en las aulas de hoy en día (Kumar y Kumar, 2018).

No podemos negar, que como toda revolución de carácter educativo, ha creado una preocupación en los docentes, ya que se ven sometidos a un proceso instructivo para poder desarrollar sus competencias digitales, frente a los nativos digitales a los que imparten su docencia (Moreno, López y Leiva, 2018). Debido, precisamente a este cambio en la educación, se requiere de una formación docente adaptada a estas tecnologías y de una actualización tecnopedagógica de las habilidades y conocimientos en materia digital que los docentes requieren para llevar a cabo su labor en esta era digitalizada (Aznar, Cáceres, Trujillo y Romero, 2019).

Para poder poner de manifiesto todo lo relativo al objeto de esta investigación, se ha revisado la literatura reciente sobre la competencia digital docente. Según Avitia y Uriarte (2017), es un concepto que se encuentra en continua evolución, como lo hace la tecnología y las formas que encuentra de integrarse en el mundo educativo.

Opiniones parecidas a las de Castañeda, Esteve y Adell (2018) y de Lázaro, Gisbert y Silva (2018), quienes opinan que la competencia digital de los docentes debe estar basada en las capacidades y destrezas que se deben adquirir por parte del profesorado para lograr una integración plena de estas herramientas y conceptos, así como para poder emplear de manera satisfactoria los recursos digitales en el desarrollo formativo del alumnado al que están formando.

Como indican Durán, Gutiérrez y Prendes (2016: p.529), un docente se concibe como competente a nivel tecnológico cuando es capaz de: organizar, diferenciar y escoger de forma óptima la información documental; intervenir e interactuar en espacios de desarrollo y difusión de conocimiento; escoger y emplear de forma óptima los recursos tecnológicos y digitales pertinentes; elaborar ejercicios relacionados con la resolución de un problema; confeccionar herramientas teniendo en cuenta las características contextuales del espacio de aprendizaje.

Como siempre, se habla de todo esto desde un enfoque pedagógico de esta tecnología con vista a conseguir un mayor desarrollo del alumno, y a lograr desarrollar todo el potencial posible de los medios digitales en el ámbito de la educación (Cabero, 2017; Rodríguez y Pedraja, 2017).

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, en adelante INTEF, con vistas a regularizar y estandarizar las destrezas competenciales profesionales a nivel tecnológico que debe reunir un docente en la educación de hoy en día, ha establecido cinco áreas para articular la competencia digital de los docentes. Estas quedan establecidas de la siguiente forma: Información y alfabetización informacional; Comunicación y colaboración; Creación de contenidos digitales; Seguridad; Resolución de problemas (INTEF, 2017).

Todo esto que hasta ahora hemos expuesto, contrasta en algunas ocasiones con la realidad. Algunos estudios, pese a todo el protagonismo que ha tenido la tecnología en las aulas, contrastan que muchos de los docentes no se encuentran con una formación suficiente como para poder afrontar sus funciones de manera eficaz. También se pone de manifiesto que no son capaces de dar uso útil a las herramientas innovadoras que le rodean y que son tan actuales como efímeras. Así lo demuestran investigaciones que vierten luz sobre estos déficits, arrojando datos preocupantes como la falta de actitud y preparación (Padilla, 2018), como también un dominio muy escueto de las áreas que enmarcan la competencia digital (Morán, Cardoso, Cerecedo y Ortiz, 2015), lo que propicia bajos niveles competenciales en materia de TIC (Afanador 2017; Falcó, 2017; Fernández y Fernández, 2016; Fernández, Leiva y López, 2018).

Lo normal sería pensar que este hecho anteriormente descrito, se da en los docentes que ya se encuentran en activo, pero no es así, puesto que muchos de los futuros docentes, ahora discentes en las aulas universitarias, también carecen de las citadas competencias, lo que nos hace pensar que los planes de formación docente de la universidad presentan carencias en cuanto a la formación digital del futuro docente (Leiva y Moreno, 2015).

Además, se ha encontrado en la literatura que una de las razones de la falta de interés e inclusión de las TIC en la Educación Física es por la insuficiente dedicación temporal de la asignatura en el currículo actual y el pánico a reducir el tiempo motor del alumnado (Prat, Camerino y Coiduras, 2013).

Como indican Cabero y Ruiz (2018), esto produce una brecha entre los profesores y los alumnos, ya que los primeros son considerados inmigrantes digitales, siendo los segundos nativos de esta “lengua digital”. Para López y Bernal (2018), el desarrollo de la competencia digital se presupone como algo necesario e imprescindible que debe atender a las necesidades del alumnado nativo digital que demanda un desarrollo de la educación basado en la tecnología, que a su vez dan lugar a múltiples formas de enseñanza y progresos que se enmarcan en el plano educativo.

Una de estas corrientes que más han trascendido y desarrollado en los últimos años, es el *mobile learning* (Fombona, Pascual y González, 2017), que hace hincapié en el aprendizaje móvil basándose en el empleo de distintos dispositivos de carácter electrónico exportando ubicuidad en el aprendizaje, produciéndose éste en cualquier espacio-tiempo (Brazuelo y Gallego, 2014) y en distintos medios de carácter digital e interactivo (Ramírez y García, 2017).

Debido al *mobile learning* surge un enfoque de la enseñanza que podemos renombrar como mixto, ya que se encuentra entre lo que se conoce como *blended learning*, que alterna aprendizajes presenciales en espacios físicos y aprendizajes en entornos virtuales (Esparaza, Salinas y Glasserman, 2016), y que ahora mismo es una de las herramientas o corrientes que mayor utilidad tiene (Islas, 2016), lo cual no es sinónimo de un aprendizaje que podamos considerar más efectivo (Fernández, Fernández y Rodríguez, 2018).

2. MÉTODO

Para llevar a cabo este trabajo se ha desplegado un diseño de investigación no experimental de tipo descriptivo y correlacional a través de un

método cuantitativo, siguiendo las pautas metodológicas de expertos como Hernández, Fernández y Baptista (2014).

2.1. Objetivos de la investigación

Este estudio se centra en conocer el nivel de competencia digital de los docentes para la puesta en marcha de metodologías emergentes y activas en las sesiones de Educación Física. De este enunciado derivan los siguientes objetivos específicos:

- Determinar el nivel de competencia digital docente en cada una de sus 5 áreas.
- Concretar el grado de competencia digital docente según el tipo de centro educativo.
- Averiguar la competencia digital docente según la etapa educativa donde desempeñe su profesión.
- Conocer el nivel de competencia digital en base a la titulación académica del profesorado.

2.2. Muestra de participantes

En esta investigación han participado un total de 236 docentes (154 hombres, 82 mujeres) de la especialidad de Educación Física. Estos profesionales han sido escogidos a través de un muestro aleatorio estratificado, a través de las consideraciones estadísticas de Bisquerra (2004).

En la tabla 1 se reflejan las características de los sujetos de estudio.

Centro educativo	Etapa educativa	Titulación académica
Público: 126	Primaria: 180	Diplomado: 142
Privado: 48	Secundaria: 46	Licenciado: 52
Concertado: 62	Bachillerato: 10	Graduado: 39
		Doctorado: 3

Tabla 1. Docentes participantes. Fuente: Elaboración propia.

2.3. Instrumento

Para llevar a cabo el proceso de recogida de datos se ha empleado un cuestionario de naturaleza *ad hoc*, confeccionado en base a los requerimientos de la investigación (Alaminos y Castejón, 2006). El cuestionario se compone de 48 ítems que se encuentran clasificados en 3 dimensiones, que son las siguientes:

- Social (SD): 6 ítems.
- Destrezas digitales (DD): 34 ítems.
- Metodologías activas (MA): 8 ítems.

La mayoría de las cuestiones se presentan con un formato de respuesta tipo Likert en una escala de valoración de 1-4 (1-nada, 2-poco, 3-bastante y 4-totalmente). Otras, como las contenidas en la dimensión SD, siguen un formato de elección cerrada.

El cuestionario fue validado a nivel cualitativo mediante un juicio de expertos (Escobar y Cuervo, 2008) integrado por 12 especialistas en Educación Física y tecnología educativa pertenecientes a distintas universidades del territorio español (Granada, Sevilla, Zaragoza y Alicante). El *feedback* emitido por estos expertos sirvió para optimizar el instrumento.

A continuación, se realizó un análisis de componentes principales (ACP) para la reducción de datos sin ocasionar pérdida de información relevante y pertinente para la investigación. Todo ello, a través del test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y el test de esfericidad de Bartlett, obteniéndose $p=0.904$ y $p=0.0005$, consecutivamente, revelando un ACP muy adecuado. Asimismo, se llevó a cabo una rotación de tipo oblicua Promax con normalización Kaiser para fomentar la interpretación de los datos, en base a las recomendaciones de Pérez (2005).

Seguidamente, se halló la consistencia interna por medio del estadístico Alfa de Cronbach, alcanzando valores de α bastante consistentes —según los criterios establecidos por McMillan y Schumacher (2005)— como se muestra en la tabla 2.

Dimensión	SD	DD	MA	Media del instrumento
Valor de α	0.827	0.866	0.854	0.849

Tabla 2. Alfa de Cronbach. Fuente: Elaboración propia.

Por último, con el propósito de reducir el sesgo investigativo y evitar problemas en la comprensión de los ítems, se realizó un pilotaje en una muestra independiente (n=35) a los sujetos de este estudio, siguiendo las orientaciones de Corral (2009).

2.4. Variables de estudio

A continuación, en la tabla 3 se presentan las variables analizadas en esta investigación con sus respectivas nomenclaturas con la finalidad de facilitar la lectura y comprensión del trabajo.

Enunciado	Nomenclatura
Competencia digital docente	CDD
Información y alfabetización informacional	ÁREA1
Comunicación y colaboración	ÁREA2
Creación de contenidos digitales	ÁREA3
Seguridad	ÁREA4
Resolución de problemas en entornos digitales	ÁREA5
Tipo de centro donde desarrolla la profesión	TIPCEN
Centro educativo de titularidad pública	PUBLI
Centro educativo de titularidad privada	PRIV
Centro educativo de titularidad concertada	CONCER
Etapas educativas donde desempeña la docencia	ETAP
Educación Primaria	PRIM
Educación Secundaria	SECUN
Bachillerato	BACH
Titulación académica del docente	TITUL

Diplomatura	DIPLO
Licenciatura	LICEN
Grado	GRAD
Doctorado	DOC

Tabla 3. Variables utilizadas. Fuente: Elaboración propia.

2.5. Procedimiento

Esta investigación comenzó en el mes de octubre de 2018. Tras analizar la base de datos de centros educativos (<https://www.educacion.gob.es/centros/home.do>) proporcionada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, se efectuó un muestreo probabilístico por estratos con la intención de obtener una muestra representativa de cada Comunidad y Ciudad Autónoma, del tipo de centro y de la etapa educativa.

Una vez escogidos los centros educativos de cada región, se establecieron los primeros contactos con los respectivos equipos directivos con el propósito de explicar brevemente los objetivos del estudio y conseguir la participación de los docentes del Departamento de Educación Física. Una vez alcanzado un primer acuerdo de colaboración —con posterioridad— se llevaron a cabo videoconferencias para detallar y explicar en mayor profundidad los fines de la pesquisa. Asimismo, estas reuniones virtuales sirvieron para resolver las dudas de los distintos agentes intervinientes, además de asegurarles el anonimato de la información que se extrajera para —de tal manera— lograr una mayor objetividad de los datos.

El proceso de recogida de datos se produjo vía telemática, por medio de un cuestionario digitalizado, favoreciendo el envío, recepción y cumplimentación del instrumento. Se estableció un periodo de 3 semanas para rellenar los ítems. Durante ese tiempo, los investigadores estuvieron atendiendo y resolviendo pequeñas dudas de los participantes, a través de una comunicación asíncrona, vía e-mail.

Una vez obtenida la información, esta se preparó para ser importada al programa estadístico especializado, con el objetivo de llevar cabo un análisis en profundidad de cada una de las variables presentadas.

2.6. Análisis de datos

Se han empleado estadísticos como la media (M), la desviación típica (DT), el coeficiente de asimetría de Pearson (CA_P) y el coeficiente de apuntamiento de Fisher (CA_F). Así como, la prueba Chi-cuadrado de Pearson (χ^2) para la comparación entre variables y el test V de Cramer (V_{Cramer}) para determinar el grado de asociación entre las mismas.

El software utilizado para analizar estadísticamente los datos obtenidos ha sido el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) v.22, considerando un $p < 0.05$ como diferencia estadísticamente significativa.

3. RESULTADOS

El análisis de los datos ha reportado determinados niveles centrales y otros superiores a la media en cada una de las áreas que conforman la competencia digital de los docentes de Educación Física (tabla 4). Singularmente, estos profesionales disponen de mayor índice competencial en lo concerniente a la información y alfabetización informacional y en la comunicación y colaboración entre los distintos agentes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En cuanto a los estadísticos utilizados (CA_P y CA_F), se ha hallado un grado de apuntamiento platycúrtico de la distribución de tipo asimétrico en los datos que se exponen.

	Escala Likert n (%)				Parámetros			
	Nada	Poco	Bastante	Totalmente	M	DT	CA_P	CA_F
ÁREA1	18 (7.63)	36 (15.25)	97 (41.1)	85 (36.01)	3.05	0.902	-0.731	2.276
ÁREA2	15 (6.35)	32 (13.56)	91 (38.56)	98 (41.52)	3.15	0.884	-0.853	2.434
ÁREA3	50 (21.18)	74 (31.35)	79 (33.47)	33 (13.98)	2.4	0.971	0.039	1.443
ÁREA4	32 (13.56)	85 (36.02)	92 (38.98)	27 (11.44)	2.48	0.865	-0.045	1.713

ÁREA5	36 (15.25)	73 (30.93)	87 (36.86)	40 (16.95)	2.55	0.943	-0.098	1.647
-------	------------	------------	------------	------------	------	-------	--------	-------

Tabla 4. Resultados obtenidos en las áreas de la competencia digital docente (CDD). Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la determinación que tiene el tipo de centro educativo donde desarrollan su cometido docente estos profesionales sobre la competencia digital del profesorado en cuestión, la tabla 5 revela que los profesionales de la rama de la Educación Física de los centros concertados y privados destacan en el área referida a la creación de contenidos digitales, dados los valores de $p < 0.05$ y con una elevada fuerza de asociación, determinada por los resultados de la prueba $V_{\text{Cramer}} > 0.6$.

Asimismo, el área relativa a la seguridad ha mostrado significancia estadística, revelando que en los centros concertados el profesorado de la especialidad de Educación Física demuestra mejores destrezas en esta área de la competencia digital sobre el resto de centros educativos, pero con una leve fuerza asociativa según el valor del test V_{Cramer} .

Likert	Centro educativo n (%)			Parámetros			
	PUBLI	PRIV	CONCER	$\chi^2(gf)$	p -valor	Cont.	V_{Cramer}
ÁREA1				1,41(6)	0.965	0.077	0.109
Nada	9 (3.81)	4 (1.69)	5 (2.12)				
Poco	18 (7.62)	8 (3.39)	10 (4.23)				
Bastante	51 (21.61)	22 (9.32)	24 (10.17)				
Totalmente	48 (20.34)	14 (5.93)	23 (9.74)				
ÁREA2				1.73(6)	0.942	0.085	0.121
Nada	8 (3.39)	3 (1.27)	4 (1.69)				
Poco	17 (7.2)	8 (3.39)	7 (2.96)				
Bastante	51 (21.61)	15 (6.35)	25 (10.59)				
Totalmente	50 (21.18)	22 (9.32)	26 (11.01)				
ÁREA3				45,71(6)	<0.001	0.403	0.622
Nada	35 (14.83)	7 (2.96)	8 (3.39)				
Poco	56 (23.72)	8 (3.39)	10 (4.23)				
Bastante	29 (12.28)	21 (8.89)	29 (12.28)				

Totalmente	6 (2.54)	12 (5.08)	15 (6.35)				
ÁREA4				18,11(6)	0.006	0.267	0.392
Nada	17 (7.2)	9 (3.81)	6 (2.54)				
Poco	53 (22.45)	19 (8.05)	13 (5.5)				
Bastante	48 (20.33)	12 (5.08)	32 (13.56)				
Totalmente	8 (3.39)	8 (3.39)	11 (4.66)				
ÁREA5				3.13(6)	0.793	0.114	0.163
Nada	17 (7.2)	9 (3.81)	10 (4.23)				
Poco	31 (13.13)	15 (6.35)	21 (8.89)				
Bastante	46 (19.49)	18 (7.62)	23 (9.74)				
Totalmente	26 (11.01)	6 (2.54)	8 (3.39)				

Tabla 5. Asociación entre las variables TIPcen-CDD. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la influencia entre la etapa educativa donde imparte docencia el profesorado y la competencia digital de estos profesionales (tabla 6), los datos han reportado diferencias estadísticamente significativas en el área 3 (en base a la cifra obtenida en el p -valor), relacionada con la creación de contenidos digitales, siendo los docentes pertenecientes a la etapa de educación secundaria y bachillerato los que manifiestan mejores destrezas en ella y con un alto nivel de asociación reflejado en el estadístico especializado ($V_{\text{Cramer}} > 0.6$).

Likert	Etapa educativa n (%)			Parámetros			
	PRIM	SECUN	BACH	$\chi^2(g)$	p -valor	Cont.	V_{Cramer}
ÁREA1				0.75(6)	0.993	0.056	0.079
Nada	13 (5.5)	4 (1.69)	1 (0.42)				
Poco	26 (11.01)	8 (3.39)	2 (0.84)				
Bastante	75 (31.78)	18 (7.62)	4 (1.69)				
Totalmente	66 (27.96)	16 (6.78)	3 (1.27)				
ÁREA2				6.07(6)	0.416	0.158	0.227
Nada	10 (4.23)	3 (1.27)	2 (0.84)				
Poco	21 (8.89)	9 (3.81)	2 (0.84)				
Bastante	71 (30.08)	17 (7.2)	3 (1.27)				
Totalmente	78 (33.05)	17 (7.2)	3 (1.27)				
ÁREA3				54.01(6)	<0,001	0.432	0.677

Nada	46 (19.49)	3 (1.27)	1 (0.42)				
Poco	68 (28.81)	5 (2.12)	1 (0.42)				
Bastante	55 (23.3)	21 (8.89)	3 (1.27)				
Totalmente	11 (4.66)	17 (7.2)	5 (2.12)				
ÁREA4				1.01(6)	0.985	0.065	0.093
Nada	25 (10.59)	6 (2.54)	1 (0.42)				
Poco	66 (27.96)	16 (6.78)	3 (1.27)				
Bastante	69 (29.23)	19 (8.05)	4 (1.69)				
Totalmente	20 (8.47)	5 (2.12)	2 (0.84)				
ÁREA5				3.54(6)	0.739	0.121	0.173
Nada	30 (12.71)	4 (1.69)	2 (0.84)				
Poco	55 (23.30)	15 (6.35)	3 (1.27)				
Bastante	63 (26.69)	21 (8.98)	3 (1.27)				
Totalmente	32 (13.56)	6 (2.54)	2 (0.84)				

Tabla 6. Asociación entre las variables ETAP-CDD. Fuente: Elaboración propia.

Referente a la influencia entre la titulación académica de los docentes analizados y su competencia digital, la tabla 7 muestra diferencias estadísticamente significativas en el área 1, conexa a la información y alfabetización informacional y en el área 4, análoga a la seguridad del profesorado en entornos digitales ($p < 0.05$), con un grado de asociación moderado dado el valor de la prueba V_{Cramer} . En un mayor nivel de concreción, los docentes con licenciatura revelan mayores destrezas en el área 1 y los que poseen un doctorado presentan mejores valoraciones en la seguridad digital.

Likert	Titulación académica n (%)				Parámetros			
	DIPLO	LICEN	GRAD	DOC	$\chi^2(gl)$	p -valor	Cont.	V_{Cramer}
ÁREA1					25.82(9)	0.002	0.314	0.573
Nada	12 (5.08)	1 (0.42)	4 (1.69)	1 (0.42)				
Poco	27 (11.44)	2 (0.84)	5 (2.12)	2 (0.84)				
Bastante	63 (26.69)	17 (7.2)	15 (6.35)	2 (0.84)				
Totalmente	35 (14.83)	32 (13.56)	15 (6.35)	3 (1.27)				
ÁREA2					2.7(9)	0.975	0.106	0.185
Nada	8 (3.39)	4 (1.69)	2 (0.84)	1 (0.42)				
Poco	19 (8.05)	7 (2.96)	5 (2.12)	1 (0.42)				

Bastante	56 (23.72)	20 (8.47)	12 (5.08)	3 (1.27)				
Totalmente	54 (22.88)	21 (8.89)	20 (8.47)	3 (1.27)				
ÁREA3					10.85(9)	0.286	0.210	0.371
Nada	33 (13.98)	9 (3.81)	7 (2.96)	1 (0.42)				
Poco	42 (17.79)	17 (7.2)	14 (5.93)	1 (0.42)				
Bastante	46 (19.49)	18 (7.62)	13 (5.5)	2 (0.84)				
Totalmente	16 (6.78)	8 (3.39)	5 (2.12)	4 (1.69)				
ÁREA4					21.86(9)	0.009	0.291	0.527
Nada	19 (8.05)	8 (3.39)	5 (2.12)	0 (0)				
Poco	51 (21.61)	19 (8.05)	14 (5.93)	1 (0.42)				
Bastante	54 (22.88)	20 (8.47)	16 (6.78)	2 (0.84)				
Totalmente	13 (5.5)	5 (2.12)	4 (1.69)	5 (2.12)				
ÁREA5					15.56(9)	0.077	0.249	0.445
Nada	23 (9.74)	8 (3.39)	5 (2.12)	0 (0)				
Poco	42 (17.79)	17 (7.2)	14 (5.93)	0 (0)				
Bastante	49 (20.76)	19 (8.05)	16 (6.78)	3 (1.27)				
Totalmente	23 (9.74)	8 (3.39)	4 (1.69)	5 (2.12)				

Tabla 7. Asociación entre las variables TITUL-CDD. Fuente: Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con base en los resultados obtenidos, se determina que el nivel de competencia digital de los docentes de Educación Física se cuantifica en medio-alto, destacando especialmente las competencias relacionadas con la información y alfabetización informacional y con la comunicación y colaboración. Esta situación coincide con las características propias del mundo digital en el que la sociedad se encuentra inmerso (Arzola, Loya y González, 2017; Rodríguez, Cáceres y Alonso, 2018), un contexto sociológico en el que ambas competencias son trabajadas en la vida diaria y de forma cotidiana, por lo que resulta lógico que aquellas acciones emparentadas e imbricadas en la cotidianeidad se muestren más fortalecidas dentro de los espacios de aprendizaje.

De esta forma, las averiguaciones del presente estudio distan de las alcanzadas en otros anteriores en los que se afirma la existencia de datos preocupantes acerca de la preparación de los docentes en dicha materia competencial (Afanador 2017; Falcó, 2017; Fernández y Fernández, 2016; Fernández, Leiva y López, 2018; Morán, Cardoso, Cerecedo y Ortiz, 2015; Padilla, 2018). Por ende, dado los niveles alcanzados por la muestra de estudio, se observa un panorama optimista que permitirá desarrollar el potencial de los medios digitales en el ámbito de la Educación Física (Cabero, 2017; Rodríguez y Pedraja, 2017).

En un mayor nivel de concreción conclusiva, poniendo de relieve las averiguaciones constatadas en lo referente a las relaciones asociativas estudiadas, se concluye que los profesores de la rama de Educación Física que ejercen docencia en los centros privados y concertados presentan mayor nivel competencial en la creación de contenidos digitales con respecto a los públicos. En una línea similar, se ha comprobado que el nivel de los docentes de los centros concertados en cuanto a seguridad digital es superior que el del profesorado de la educación pública y privada.

Siguiendo con las relaciones asociativas estudiadas, se concluye que los docentes de las etapas de secundaria y bachillerato estudiados muestran niveles más altos en lo concerniente a la creación de contenidos digitales. Por otra parte, con respecto a la titulación académica del profesorado estudiado, se concluye que las titulaciones de licenciado y doctorado se asocian a niveles competenciales más altos en cuanto a información y alfabetización informacional y seguridad digital, respectivamente.

Una de las limitaciones encontradas en el presente trabajo se encuentra relacionada con las características de la muestra de estudio. Las conclusiones obtenidas en el estudio asociativo entre la competencia digital docente y la titulación académica de la muestra de estudio deben considerarse con cautela, puesto que la proporción de la muestra con respecto a la población es escasa, y su significancia –por tanto– relativa, especialmente en el estudio asociativo de la titulación académica de doctorado.

Como futura línea de investigación, se plantea ampliar el alcance de la muestra para poder realizar un estudio de mayor amplitud poblacional, pudiéndose hacer una estratificación por regiones. De esta forma, se potenciará la transferencia a la práctica del presente estudio, procurando servir como punto de referencia para conocer las fortalezas, debilidades y oportunidades de la formación docente en competencia digital. Así, los centros educativos y las instituciones públicas podrán realizar una óptima planificación y gestión de los planes de formación del profesorado de Educación Física en particular, y de los docentes de cualquier especialidad en general.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Afanador, H. A. (2017). Estado actual de las competencias TIC de docentes. *Puente*, 9(2), 23-32.
2. Alaminos, A. y Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alicante: Marfil.
3. Area, M. (2015). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. *Revista Integra Educativa*, 7(3), 21-33.
4. Arzola, D., Loya, C., y González, A. (2017). El trabajo directivo en educación primaria: liderazgo, procesos participativos y democracia escolar. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 7(12), 35-41.
5. Avitia, P., y Uriarte, I. (2017). Evaluación de la habilidad digital de los estudiantes universitarios: estado de ingreso y potencial educativo. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (61), 1-13.
6. Aznar, I., Cáceres, M. P., Trujillo, J. M. y Romero, J. M. (2019) Impacto de las apps móviles en la actividad física: un meta-análisis. *Retos*, 36, 52-57.

7. Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
8. Brazuelo, F., y Gallego, D. (2014). Estado del Mobile Learning en España. *Educación en Revista*, (4), 99-128.
9. Cabero, J. (2017). La formación en la era digital: ambientes enriquecidos por la tecnología. *Revista Gestión de la Innovación en Educación Superior*, 2(2), 41-64.
10. Cabero, J., y Barroso, J. (2018). Los escenarios tecnológicos en Realidad Aumentada (RA): posibilidades educativas en estudios universitarios. *Aula Abierta*, 47(3), 327-336.
11. Cabero, J., y Ruiz, J. (2018). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation. IJERI*, (9), 16-30.
12. Camerino, O., y Buscà, F. (2011). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación de los graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, el e-diario académico. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (104), 28-36.
13. Castañeda, L., Esteve, F., y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6>.
14. Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19(33), 228-247.
15. Durán, M., Gutiérrez, I., y Prendes, M. P. (2016). Certificación de la competencia del profesorado universitario. Diseño y validación de un instrumento. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 527-556.

16. Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.
17. Esparaza, M. C., Salinas, V., y Glasserman, L. (2016). La gestión del aprendizaje en la modalidad b-learning frente a la modalidad presencial en la enseñanza de la gramática inglesa. *Apertura*, 7(2), 1-10.
18. Falcó, J. M. (2017). Evaluación de la competencia digital docente en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(4), 73-83.
19. Fernández, F. J., y Fernández, M. J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 24(46), 97-105.
20. Fernández, F. J., Fernández, M. J., Rodríguez, J. M. (2018). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos madrileños. *Educación XX1*, 21(2), 395-416.
21. Fernández, E., Leiva, J. J., y López, E. (2018). Competencias digitales en docentes de Educación Superior. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 213-231.
22. Fombona, J., Pascual, M. A., y González, M. (2017). M-learning y realidad aumentada: Revisión de literatura científica en el repositorio WoS. *Comunicar*, 25(52), 63-72.
23. González, M. A., Perdomo, K. V., Pascuas, Y. S. (2017). Aplicación de las TIC en modelos educativos blended learning: Una revisión sistemática de literatura. *Sophia*, 13, 144-154.
24. Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. Madrid: McGraw Hill.
25. INTEF (2017). *Marco de Competencia Digital*. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes.

26. Islas, C. (2016). Representaciones sociales de estudiantes universitarios acerca del b-learning: un análisis de contenido. *Revista de Educación a Distancia*, (51), 2-19.
27. Kumar, A., y Kumar, G. (2018). The Role of ICT in Higher Education for the 21st Century: ICT as A Change Agent for Education. *Multidisciplinary Higher Education, Research, Dynamics & Concepts: Opportunities & Challenges For Sustainable Development*, 1(1), 76-83.
28. Laskaris, D., Kalogiannakis, M., y Heretakis, E. (2017). Interactive evaluation of an e-learning course within the context of blended education. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 9(4), 339-353.
29. Lázaro, J. L., Gisbert, M., y Silva, J. E. (2018). Una rúbrica para evaluar la competencia digital del profesor universitario en el contexto latinoamericano. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 63, 1-14. DOI: [dx.doi.org/10.21556/edutec.2018.63.1091](https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.1091).
30. Leiva, J. J., y Moreno, N. M. (2015). Recursos y estrategias educativas basadas en el uso de hardware de bajo coste y software libre: una perspectiva pedagógica intercultural. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 15, 37-50.
31. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, 1-64.
32. López, M., y Bernal, C. (2018). El perfil del profesorado en la Sociedad Red: reflexiones sobre las competencias digitales de los y las estudiantes en Educación de la Universidad de Cádiz. *International Journal of Educational Research and Innovation. IJERI*, (11), 83-100.
33. Maquilón, J. J., Mirete, A. B., y Avilés, M. (2017). La Realidad Aumentada (RA). Recursos y propuestas para la innovación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 183-204.

34. McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
35. Medellín, M. L., Gómez, J. A. (2018). Uso de las TIC como estrategia de mediación para el aprendizaje de la lectura en educación primaria. *Gestión, Competitividad e innovación*, 6, 12-21.
36. Mingorance, A. C., Trujillo, J. M., Cáceres, M. P., y Torres, C. (2017). Mejora del rendimiento académico a través de la metodología de aula invertida centrada en el aprendizaje activo del estudiante universitario deficiencias de la educación. *Journal of Sport and Health Research*, 9, 129-136.
37. Morán, R., Cardoso, E. O., Cerecedo, M. T., y Ortiz, J. C. (2015). Evaluación de las Competencias Docentes de Profesores Formados en Instituciones de Educación Superior: El Caso de la Asignatura de Tecnología en la Enseñanza Secundaria. *Formación Universitaria*, 8(3), 57-64. DOI: 10.4067/S0718-50062015000300007.
38. Moreno, N., López, E., y Leiva, J. (2018). El uso de tecnologías emergentes como recursos didácticos en ámbitos educativos. *International Studies on Law and Education*, 29(30), 131-146.
39. Murillo, F. J., y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
40. Padilla, S. (2018). Usos y actitudes de los formadores de docentes ante las TIC. Entre lo recomendable y la realidad de las aulas. *Apertura*, 10, 132-148. <http://dx.doi.org/10.18381/Ap.v10n1.1107>
41. Pérez, C. (2005). *Métodos estadísticos avanzados con SPSS*. Madrid: Thomson.

42. Prat, Q., y Camerino, O. (2012). Las tecnologías del aprendizaje el conocimiento (TAC) en la educación física, la WebQuest como recurso didáctico. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 3(109), 44-53.
43. Prat, Q., Camerino, O., y Coiduras, J. L. (2013). Introducción de las TIC en educación física. Estudio descriptivo sobre la situación actual. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (113), 37-44.
44. Ramírez, M., y García, F. (2017). La integración efectiva del dispositivo móvil en la educación y en el aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 29-47.
45. Revuelta, F. I. (2011). Competencia digital: desarrollo de aprendizajes con mundos virtuales en la escuela 2.0. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (37), 1-14.
46. Rodríguez, A. M., Cáceres, M. P., y Alonso, S. (2018). La competencia digital del futuro docente: análisis bibliométrico de la productividad científica indexada en Scopus. *International Journal of Educational Research and Innovation. IJERI*, 10, 317-333.
47. Rodríguez, E., y Pedraja, L. (2017) Relación entre el liderazgo transformacional y el clima orientado al servicio de los estudiantes: Evidencia exploratoria desde Chile. *Interciencia*, 42(10), 633-640.
48. Viñals, A., y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114.

Recibido:19/02/2019 Aceptado:15/04/2019

APRENDIENDO A SALVAR VIDAS A TRAVÉS DE LA PSICOMOTRICIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

LEARNING TO SAVE LIVES THROUGH PSYCHOMOTOR EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD: A PROPOSAL FOR INTERVENTION

Autor:

Abelairas-Gómez, C.⁽¹⁾; Pérez-Fernández, A.⁽¹⁾; Peixoto-Pino, L.⁽¹⁾

Institución:

¹Facultad de Ciencias de la Educación (Universidade de Santiago de Compostela)

cristian.abelairas.gomez@usc.es

andreapf1996@gmail.com

lucia.peixoto@usc.es

Resumen:

La comunidad científica recomienda la inclusión de contenidos de primeros auxilios en el currículo escolar. Su inclusión en el currículum escolar haría que llegaran a la mayor parte de la población, multiplicando el número de personas capaces de intervenir ante una emergencia.

Se plantea una propuesta de intervención para el aprendizaje de primeros auxilios en educación infantil, ya que en esta primera etapa los niños asientan las bases de sus conocimientos, ideas y comportamientos futuros. La psicomotricidad es la herramienta vehicular de todas las sesiones.

La unidad didáctica consta de nueve sesiones bajo el marco legal estatal y de la Comunidad Autónoma de Galicia. Los contenidos principales a desarrollar son las emergencias, la cadena de supervivencia, la reanimación

cardiopulmonar, la posición lateral de seguridad y el desfibrilador. La octava sesión, mediante el juego “*de oca a oca y auxilio porque me toca*” pretende ser un repaso de todo lo aprendido. La última será una especie de evaluación final en la que las NTIC jugarán un papel muy importante.

Palabras Clave:

Escolares, primeros auxilios, educación física, enseñanza, currículum.

Abstract:

The scientific community recommends the inclusion of first aid contents in the scholar curricula. The inclusion in the scholar curricula would increase the number of people able to act in an emergency.

For these reasons, this work pretends to set out an intervention proposal for the learning of first aid in childhood education, considering that in this first period, kids stablish the principles of their knowledge, ideas and future behaviour. Since the teaching in these ages should be as global as possible, first aid will be connected to psychomotricity.

The present proposal contains nine seasons designed within the national and Galician legal framework. The main contents are the emergencies, the chain of survival, cardiopulmonary resuscitation, recovery position and defibrillator. The eighth season, with the popular “*Game of Goose*”, children would practice all the skills and knowledge learnt in the previous seasons. The last season would be the evaluation, where the NICT take a crucial role

Key Words:

Schoolchildren, first aid, physical education, learning, curricula.

1. INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

Los primeros auxilios

Los primeros auxilios se definen como la ayuda prestada o asistencia inicial en caso de accidente. En este sentido, la persona que lleva a cabo las medidas de primeros auxilios debe reconocer la situación, medir la gravedad de la misma y proveer del soporte necesario en base no solo al accidente, sino también a sus competencias y limitaciones (Monsieurs et al, 2015).

Aunque existen colectivos con el deber de asistir en una situación de emergencia con formación específica en primeros auxilios (servicios sanitarios, policías, bomberos, socorristas, etc.), desde diferentes estamentos nacionales e internacionales se insta a formar a toda la población. Uno de los colectivos considerados diana para la enseñanza de primeros auxilios es la población escolar. Desde el *European Resuscitation Council* (ERC) y la *American Heart Association* (AHA) se lleva años insistiendo en la necesidad de incluir contenidos de primeros auxilios en general, y de soporte vital básico en concreto en el currículum escolar (Cave et al, 2011; Grief et al, 2015).

La iniciativa *Kids Save Lives*, impulsada por el ERC, está destinada precisamente a concienciar sobre la importancia de la inclusión de estos contenidos en el currículum escolar. En ella se expone que todo el mundo es capaz de ayudar a alguien en situación de necesidad, que la formación debe ser continuada a lo largo de todo el sistema educativo, y que los Ministerios de Educación de los diferentes países deben tomar cartas en el asunto (Böttiger et al, 2016).

Evidentemente, los contenidos a impartir deberán depender de las características de la etapa educativa en cuestión, existiendo multitud de investigaciones con resultados positivos sobre el aprendizaje de primeros auxilios tanto en educación infantil como en educación primaria y secundaria. Ammirati et al. (2014) mostraron en su estudio como alumnado de educación infantil era capaz de asimilar enseñanzas relacionadas con el soporte vital básico. Por su parte, Jorge-Soto et al. (2016), tras evaluar a 1295 niños y niñas

de 6 a 16 años sobre el uso del desfibrilador (DESA), observaron que el 10% de los niños y niñas de 6 años fueron capaces de usarlo sin haber recibido ningún tipo de formación previamente. Uno de los factores que hace que tanto ERC como AHA quieran extender estos contenidos a toda la población, es precisamente la sencillez de los mismo. Si el 10% de los niños y niñas de 6 años han sido capaces de usar un (DESA) sin haber sido formados para ello, ¿qué serán capaces de hacer entonces siendo formados debidamente?

Marco legal

Toda propuesta educativa tiene que estar bajo el paraguas el marco legislativo vigente. En el caso de la educación infantil, debemos guiarnos por la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de educación, y concretando en el Decreto 330/2009, del 4 de junio, por el que se establece el currículum de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Teniendo en cuenta que la educación infantil debe caracterizarse por ser global, desde la presente propuesta se pretende realizar un trabajo conjunto de las tres grandes áreas que componen esta etapa. *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal* es la primera de las áreas, con bloques de contenidos que se trabajarán mediante actividades que, además de formar en primeros auxilios, sirvan para conocer de forma global y parcial su propio cuerpo y sus posibilidades motrices, afianzando sus esquemas perceptivo-motrices y desarrollando sus posibilidades de desplazamientos. Además, en cuanto a los bloques de *actividad cotidiana y cuidado personal y salud*, aprender a reconocer situaciones peligrosas, prevenir accidentes utilizando adecuadamente los instrumentos necesarios y respondiendo con actitudes de tranquilidad y colaboración.

En cuanto al área de *conocimiento del entorno*, se contextualizan las emergencias como sucesos que pueden ser perfectamente propios de la vida cotidiana, que se deben reconocer y actuar, en la medida de lo posible, para ayudar a quien lo necesite. Además, se darán a conocer diferentes servicios

comunitarios relacionados con la sanidad y se desarrollarán actitudes de respeto y valoración de las distintas funciones de cada servicio.

Finalmente, en cuanto al área de lenguajes: comunicación y representación, se pretende mejorar la relación entre alumnado y medio, desarrollando creatividad e imaginación. La realización de actividades con dramatización, canciones o nuevas tecnologías nos servirán para trabajar los contenidos de esta área.

En cuanto a las competencias, aunque todas se trabajan de forma transversal, cobran especial importancia en esta unidad la *competencia en comunicación lingüística*, fundamental en la comunicación verbal y no verbal, fomentando la participación de niños y niñas durante cada sesión y en las asambleas; *competencia matemática*, por medio de actividades como por ejemplo, el reconocimiento del 1-1-2; *competencia de tratamiento de la información y competencia visual*, utilizando ordenadores y pantallas digitales; *competencia social y ciudadana* comprendiendo la realidad social en la que se vive, cooperando y contribuyendo a mejorarla adquiriendo conocimientos en primeros auxilios; *competencia de autonomía e iniciativa personal* adquiriendo valores como la responsabilidad tanto personal como social.

2. OBJETIVOS Y CONTENIDOS

Los objetivos y contenidos de la propuesta didáctica se muestran en las Tabla 1 y 2 respectivamente.

Tabla1. Objetivos de la propuesta didáctica.

Objetivos curriculares	Área
Tomar la iniciativa, planificar y secuenciar la propia acción para realizar tareas sencillas o resolver problemas de la vida cotidiana, aceptando las pequeñas frustraciones y manifestando una actitud que busque superar las dificultades que se presentan, reforzando el sentimiento de autoconfianza y siendo capaces de solicitar ayuda	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
Adecuar el propio comportamiento a las necesidades y requerimientos de otras personas, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración y evitando la adopción de comportamientos de sumisión o dominio.	
Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con la seguridad, la higiene, la alimentación y el fortalecimiento de la salud, apreciando y disfrutando de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional	
Conocer distintos grupos sociales próximos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida	Conocimiento del entorno
Aproximarse al conocimiento, empleo y valoración de las TIC - ordenadores, internet, pizarra digital, escáner, vídeo...- como herramientas de búsqueda de información, creación, expresión y comunicación.	Lenguajes: comunicación y representación
Objetivos de la unidad didáctica	
Conocer los primeros pasos a realizar ante una situación de emergencia	
Poner en práctica maniobras de soporte vital básico	
Reconocer el significado de la RCP y DESA jugando a ser socorrista	
Comprender la importancia y significado de los eslabones de la cadena de supervivencia	
Adaptar las capacidades perceptivo-motrices y habilidades motrices básicas a las situaciones de emergencia simuladas	
Conocer y respetar los servicios de emergencias	
Progresar en el conocimiento y uso de las TIC	

Tabla 2. Contenidos de la propuesta didáctica.

Contenidos curriculares	Bloque
Participación en los juegos y en la actividad motriz, identificando sus capacidades y confiando en las propias posibilidades de acción, mostrando actitudes de iniciativa y constancia	Juego y movimiento
Adquisición de un mayor dominio de sus capacidades corporales: desarrollo de las habilidades motrices, de control del tono, del equilibrio y respiración	
Potenciación de sus capacidades motoras, de coordinación y de orientación en el espacio	
Petición y aceptación de ayuda en situaciones que lo requieran	El cuidado personal y la salud
Valoración de la ayuda de otras personas	
Empleo responsable y adecuado de instrumentos, herramientas e instalaciones para prevenir accidentes y evitar situaciones de riesgo	
Fomento de hábitos de prevención de enfermedades y de accidentes domésticos, respondiendo con actitud de tranquilidad y colaboración	Cultura y vida en sociedad
Aproximación a las funciones que cumplan diversas personas, organizaciones e instituciones para cubrir necesidades y aportar servicios presentes en la comunidad, evitando estereotipos sexistas	
Interés y atención en la escucha y narraciones e instrucciones leídas por otras personas	Lenguaje verbal
Conocimiento, cuidado y uso, en la medida de sus posibilidades, de las herramientas tecnológicas	Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación
Contenidos de la unidad didáctica	
Identificación de una situación de emergencia	Los servicios de emergencias
El 1-1-2	La conducta PAS
Reconocimiento de la importancia de la cadena de supervivencia	Valoración y conocimiento de la RCP como técnica que salva vidas
Conocimiento y puesta en práctica de la PLS	El DESA
Adaptación de los diferentes tipos de desplazamiento en situaciones de emergencia	Desarrollo de situaciones de desequilibrio durante la realización de juegos de primeros auxilios
La orientación espacial en juegos relacionados con los primeros auxilios	Implicación del esquema corporal en tareas relacionadas con la PLS y RCP

PAS: Proteger-Alertar-Socorrer; RCP: Reanimación cardiopulmonar; PLS: Posición lateral de seguridad; DESA: Desfibrilador externo semiautomático

3. SESIONES

La presente propuesta didáctica está compuesta de un total de nueve sesiones para un aula de unos 20-25 niños y niñas de último curso de educación infantil. Se hará uso de un aula de usos múltiples, así como del patio exterior buscando un ambiente físico de aprendizaje significativo (para más información sobre las sesiones, contacte con alguno de los autores).

Para abordar con el alumnado todos los conceptos relacionados con los primeros auxilios, se contará con un muñeco llamado *Salva* (de Salvar), y será el que se encargue de explicar todo al tratarse de un experto en primeros auxilios.

Al final de cada sesión se hará una asamblea final en la que se realizará sobre papel continuo un rápido resumen de lo aprendido sobre cada sesión. Se hará entre todos colocando en el mismo los conceptos aprendidos acompañados de imágenes, y se colocarán en el aula para poder consultarlos siempre que se quieran.

4. METODOLOGÍA

La metodología de trabajo en la etapa de educación infantil se basa principalmente en experiencias, actividades y juegos, y deben fomentar progresivamente en el alumno la adquisición de autonomía, conocimiento y relación con el entorno. Todo esto en un ambiente de afecto y confianza para potenciar el autoestima e integración social.

Las sesiones expuestas en el Anexo I responden a una concepción constructivista de aprendizaje en la que el protagonista es el alumnado, adoptando el profesorado un rol facilitador, orientador y guía en la procura del conocimiento. Para ello deben tenerse en cuenta diversos principios con el objetivo de asegurar la construcción de aprendizajes significativos, aquellos que establecen vínculos sólidos de conexión entre los aprendizajes, modifican esquemas de conocimiento y satisfacen las necesidades afectivas de los niños

y niñas logrando un desarrollo armónico e integral de la personalidad infantil (Ausubel, 1976).

Como profesorado de educación infantil, debe buscarse potenciar las habilidades que les ayuden a encontrarle sentido a su experiencia a través de juegos y actividades que los hagan observar, imaginar, adivinar, buscar y encontrar alternativas, etc. Creando un ambiente educativo donde prime la valoración positiva en las interacciones.

Teniendo en cuenta la irrupción de las nuevas tecnologías, se hace necesario el desarrollo de esta competencia, por lo que se diseñan sesiones en las que se utilizarán herramientas informáticas como ordenadores, pantallas digitales y tablets.

Finalmente, teniendo en cuenta el artículo 11 del Decreto 330/2009, del 4 de junio, por el que se establece el currículum de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia, en relación con las familias, cobra gran importancia establecer una estrecha relación de colaboración y ayuda entre ellas y el equipo docente, ya que la eficacia de la educación infantil depende también de la unidad de criterios educativos en casa y en la escuela. Por esto, en la presente propuesta de intervención, la familia estará informada en todo momento de lo que se realizará en el aula e incluso tendrá la oportunidad de participar de forma activa en alguna de las sesiones.

5. TEMPORALIZACIÓN

La propuesta se temporaliza para llevarse a cabo en el tercer trimestre el curso. Se escogen las fechas marcadas en la Tabla 3 ya que, como marca el Artículo 8 de la Orden del 28 de mayo de 2018 por la que se aprueba el calendario escolar para el curso 2018/2019 en los centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de Galicia, se indica que una de las fechas que hay que celebrar durante el curso escolar es el Día Mundial de la Salud (7 de abril). Se programa para la realización de una sesión semanal de 55 minutos.

Tabla 3. Temporalización de la propuesta

Programación 3^{er} trimestre		
Abril		
Semana 1	Sesión 1	A <i>Salva</i> conoceremos y las emergencias descubriremos.
Semana 2	Sesión 2	Llamando al 1-1-2 los servicios de emergencias hacen su función.
Semana 3	Sesión 3	Proteger, Alertar y Socorrer, en un "PAS" lo vas a aprender.
Semana 4	Sesión 4	La cadena de supervivencia conoceré, y con una visita mucho aprenderé.
Mayo		
Semana 1	Sesión 5	Con una canción que aprenderemos la RCP haremos.
Semana 2	Sesión 6	La Posición Lateral de Seguridad, como colocar bien a una persona brevemente.
Semana 3	Sesión 7	Una descarga daremos y a la persona salvaremos.
Semana 4	Sesión 8	De oca a oca y auxilio porque me toca.
Semana 5	Sesión 9	Con las tablets comprobaremos todo lo que aprendimos.

6. EVALUACIÓN

Como se indica en la Orden del 25 de junio de 2009 por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia, la evaluación en esta etapa se considera como un instrumento regulador, orientador y autocorrector del proceso educativo. Se realizará de forma continuada y se considerará un elemento más de la actividad educativa con la finalidad de obtener información sobre el desarrollo del alumnado y como mejora y reajuste de la propia intervención. Además, en esta misma Orden se considera fundamental el análisis de las producciones de los niños y las entrevistas con familias, construyendo las principales fuentes de información para el proceso de evaluación.

A la hora de evaluar se tendrán en cuenta, en primer lugar, los criterios de evaluación redactados en el Decreto 330/2009 (Tabla 4).

Tabla 4. Criterios de evaluación de la propuesta didáctica.

Criterios de evaluación curriculares	Área
Coordinar y controlar su cuerpo, sus posibilidades motrices y adaptarlo a las características de los objetos, a la acción y a la vida cotidiana.	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
Participar en juegos, mostrando destrezas motoras y habilidades manipulativas cada vez más ajustadas	
Participar en juegos y actividades colectivas aceptando las normas que los rigen.	
Identificar situaciones de riesgo y actuar coherentemente ante ellas	Conocimiento del entorno
Identificar y conocer los grupos sociales más identificativos de su entorno y algunas características de su organización.	
Reconocer, identificar y poner ejemplos simples de algunos servicios comunitarios	
Comprender mensajes orales diversos, mostrando una actitud de escucha atenta y respetuosa	Lenguajes: comunicación y representación
Producir diferentes textos individualmente o en grupo (con escritura convencional o no), con propósitos e intenciones diferentes: recoger y transmitir información, disfrute...	

Instrumentos

En la Tabla 5 se muestra una lista de control a utilizar.

Tabla 5. Lista de control para evaluar al alumnado.

ÍTEMS	ALCANZADO	
	SI	NO
Demuestra buena coordinación de movimientos.		
Globalmente se mueve con agilidad.		
Controla su cuerpo en movimiento, adaptando la respuesta motriz a las dimensiones y elementos del espacio.		
Salta sin dificultad.		
Confía en sus posibilidades de acción y movimiento.		
Es capaz de coordinar su acción con la de los demás compañeros y compañeras cuando el juego lo requiere.		
Mantiene el equilibrio en los desplazamientos y saltos.		
Se integra en los juegos de grupo cooperando con el resto.		
Le gusta participar en juegos que suponen ejercicios motores.		
Acepta las reglas de los juegos.		
Respeto los turnos de palabra y sabe esperar.		
Participa activamente en las conversaciones de aula.		
Comprende instrucciones simples.		
Conoce los servicios de emergencias.		
Valora los diferentes servicios de emergencias y su labor.		
Mantiene una actitud de escucha y respeto de cara a los demás.		

Identifica situaciones de emergencia y actúa coherentemente ante ellas.		
Conoce las funciones del 1-1-2.		
Sabe qué es y cuáles son los eslabones de la cadena de supervivencia.		
Muestra interés por aprender aspectos relacionados con los primeros auxilios.		
Realiza una RCP.		
Coloca correctamente a una persona en PLS		
Conoce el significado de PAS		
Conoce cómo funciona el DESA		

PAS: Proteger-Alertar-Socorrer; *RCP*: Reanimación cardiopulmonar; *PLS*: Posición lateral de seguridad; *DESA*: Desfibrilador externo semiautomático.

La evaluación del alumnado no debe ser la única a tenerse en cuenta. La autoevaluación docente también debe ser parte fundamental de toda propuesta didáctica, por lo que también se muestra un instrumento de evaluación para el propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Tabla 6).

Tabla 6. Escala de estimación para la autoevaluación docente.

Autoevaluación docente					
Ítem	1	2	3	4	5
Se preparó la sesión correctamente.					
Se comprobaron los conocimientos previos del alumnado en la asamblea inicial.					
Las explicaciones fueron claras y concisas.					
Se respetaron las necesidades del alumnado.					
Se fue receptivo ante las intervenciones del alumnado.					
Se mantuvo una actitud positiva y motivadora.					
Se relacionaron los contenidos impartidos con la vida cotidiana.					
Se respetaron los ritmos de trabajo necesarios en las actividades.					
Se mantuvo una actitud tranquila y relajada ante posibles conflictos.					
Predominó un clima relajado y agradable.					
Modificaciones introducidas (si es que las hubo).					
Los objetivos planteados eran realistas.					
Se hizo un mapa conceptual en la asamblea final con los contenidos más importantes.					
Los alumnos y alumnas progresaron.					
Los alumnos y alumnas estuvieron a gusto.					
Me ha servido para mejorar.					
Estuve a gusto durante la sesión.					
Observaciones					

7. CONCLUSIONES

La inclusión de contenidos relacionados con los primeros auxilios en general, y con el soporte vital básico en concreto, es una de las principales recomendaciones del ERC (Böttiger et al, 2016; Greif et al, 2015). Son muchas las investigaciones que han probado la capacidad de escolares para asimilar estos contenidos. Baldi et al. (2015) observaron cómo niños y niñas de 11-13 años eran capaces de recordar determinados aspectos de primeros auxilios mejor que los adultos y con una formación de menor duración. También se ha mostrado la capacidad de estudiantes para la realización de la RCP, tanto de educación primaria (Abelairas-Gómez et al, 2014) como de educación secundaria (Abelairas-Gómez et al, 2014; Abelairas-Gómez et al, 2015), así

como la de niños y niñas de las etapas de infantil, primaria y secundaria para usar el desfibrilador sin ningún tipo de formación (Jorge-Soto et al, 2016). Pero no solamente los contenidos a impartir en los colegios o institutos deben quedar relegados al ámbito del soporte vital básico. De hecho, ya existen publicaciones con orientaciones de los contenidos mínimos que podrían enseñarse desde los 3 a los 18 años (De Buck et al, 2015).

A nivel estatal, tanto el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, como el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria y el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, contemplan la prevención de accidentes, la seguridad en el aula y los primeros auxilios. Sin embargo, el nivel de concreción curricular es casi inexistente, por lo que es posible que los contenidos que se están impartiendo en escuelas, colegios e institutos sean insuficientes. Tan importante es la presencia de los primeros auxilios en el currículum como la especificación de qué contenidos concretos deben impartirse (Bakke et al, 2017).

Otro punto importante a tener en cuenta es la formación del profesorado. Como personal encargado de la formación del alumnado, los profesores y profesoras deben tener conocimientos y competencias relativas al saber y al saber hacer en esta materia. Sin embargo, estudios recientes han concluido que la formación tanto de profesores (Pichel López et al, 2018) como de estudiantes de los grados en Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria es insuficiente (Abelairas-Gómez et al, 2018).

En conclusión, desde la Educación Infantil se debe comenzar a concienciar sobre la importancia de los primeros auxilios y a enseñar estos contenidos, continuando en la Educación Primaria y Secundaria. Debería especificarse más a nivel curricular cuáles deberían ser los contenidos a impartir, y las facultades destinadas a formar a futuros docentes deberían

asumir también su importante labor y formar al que será el profesorado de cada etapa educativa.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Abelairas-Gómez, C., López-García, S., Martínez-Isasi, S., Carballo-Fazanes, A., & Rodríguez-Núñez, A. (2018). Conocimientos en soporte vital básico del futuro profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria. ¿Una cuenta pendiente de los planes de estudios universitarios? *Anales de Pediatría*, In Pres. Doi: 10.1016/j.anpedi.2018.10.010.
2. Abelairas-Gómez, C., Rodríguez-Núñez, A., Casillas-Cabana, M., Romo-Perez, V., & Barcala-Furelos, R. (2014). Schoolchildren as life savers: At what age do they become strong enough? *Resuscitation*, 85, 814-819.
3. Abelairas-Gómez, C., Rodríguez-Núñez, A., Vilas-Pintos, E., Prieto-Saborit, J. A., & Barcala-Furelos, R. (2015). Efectos del refuerzo audiovisual en tiempo real sobre la ejecución de las compresiones torácicas realizadas por escolares. *Emergencias*, 27, 189-192.
4. Ausubel, D.P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
5. Ammirati, C., Gagnayre, R., Amsallem, C., Némitz, B. & Gignon, M. (2014). Are schoolteachers able to teach first aid to children younger than 6 years? A comparative study. *BMJ Open*, 4, e005848.
6. Bakke, H. K., Bakke, H. K., & Schwebs, R. (2017). First-aid training in school: amount, content and hindrances. *Acta Anaesthesiologica Scandinavica*, 61, 1361-1370.
7. Baldi, E., Bertaia, D., & Contri, E. (2015). School children learn BLS better and in less time than adults. *Resuscitation*, 88, e15-e16.
8. Böttiger, B. W., Bossaert, L. L., Castrén, M., Cimpoesu, D., Georgiou, M., Greif, R., Grünfeld, M., Lockey, A., Lott, C., Maconochie, I., Melieste, R., Monsieurs, K. G., Nolan, J. P., Perkins, G. D., Raffay, V., Schlieber, J.,

- Semeraro, F., Soar, J., Truhlář, A., Van de Voorde, P., Wyllie, J., & Wingen S. (2016). Kids Save Lives - ERC position statement on school children education in CPR.: "Hands that help - Training children is training for life". *Resuscitation*, 105, A1-A3.
9. Cave, D. M., Aufderheide, T. P., Beeson J, Ellison, A., Gregory, A., Hazinski, M. F., Hiratzka, L. F., Lurie, K. G., Morrison, L. J., Mosesso Jr., V. N., Nadkarni, V., Potts, J., Samson, R. A., Sayre, M. R., & Schexnayder, S. M. (2011). Importance and implementation of training in cardiopulmonary resuscitation and automated external defibrillation in schools: a science advisory from the American Heart Association. *Circulation*, 123, 691–706.
10. De Buck, E., Van Remoortel, H., Dieltjens, T., Verstraeten, H., Clarysse, M., Moens, O., & Vandekerckhove, P. (2015). Evidence-based educational pathway for the integration of first aid training in school curricula. *Resuscitation*, 94, 8-22.
11. Decreto 330/2009, del 4 de junio, por el que se establece el currículum de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia.
12. Greif, R., Lockey, A. S., Conaghanc, P., Lippertd, A., Wiebe De Vries, W., & Monsieurs, K. G. (2015). European Resuscitation Council Guidelines for Resuscitation 2015 Section 10. Education and implementation of resuscitation. *Resuscitation*, 95, 288-301.
13. Jorge-Soto, C., Abelairas-Gómez, C., Barcala-Furelos, R., Garrido-Viñas, A., Navarro-Patón, R, Muiño-Piñeiro, M., Díaz-Pereira, M. P., & Rodríguez-Núñez, A. (2016). Automated external defibrillation skills by naive schoolchildren. *Resuscitation*, 106, 37-41.
14. Monsieurs, K. G., Nolan, J. P., Bossaert, L. L., Greif, R., Maconochie, I, K., Nikolaou, N. I., Perkins, G. D., Soar, J., Truhlar, A., Wyllie, J., & Zideman, D. A. (2015). European Resuscitation Council Guidelines for Resuscitation 2015 Section 1. Executive summary. *Resuscitation*, 95, 1-80.
15. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

16. Orden del 25 de junio de 2009 por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia.
17. Orden del 28 de mayo de 2018 por la que se aprueba el calendario escolar para el curso 2018/2019 en los centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de Galicia.
18. Pichel López, M., Martínez-Isasi, S., Barcala-Furelos, R., Fernández-Méndez, F., Vázquez Santamariña, D., Sánchez-Santos, L., & Rodríguez-Núñez, A. (2018). Un primer paso en la enseñanza del soporte vital básico en las escuelas: la formación de los profesores. *Anales de Pediatría*, 89, 265-271.
19. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
20. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
21. Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

Recibido:25/02/2019 Aceptado:30/04/2019

**PROPUESTA DIDÁCTICA DE JUEGOS INDIVIDUALES. COORDINACIÓN
ÓCULO-MANUAL**

**DIDACTIC PROPOSAL OF INDIVIDUAL GAMES. OCULUS-MANUAL
COORDINATION.**

Autores:

Melguizo, E., Galdón, S y García, M.

Institución: Universidad de Granada

Resumen:

El propósito principal del presente artículo es desarrollar una propuesta didáctica de iniciación al desarrollo motor para el primer ciclo de Educación Primaria mediante juegos individuales. Este tipo de juegos están destinados a la mejora de cualidades físicas adquisición de gestos técnicos y adaptación de los aspectos técnicos de base a las características del sujeto. Debido a la importancia de estos y a la importancia del desarrollo motor en las edades comprendidas entre los seis y los siete años, se mostrará una sesión que desarrolle la coordinación óculo-manual con juegos individuales.

Palabras clave:

Desarrollo motor, coordinación óculo – manual, educación primaria, educación física.

Abstract:

The main propose of this article is develop a didactic proposal of initiation to the motor development to the first cycle of elementary grade through individual games. This kind of games are destined to improve the physical quality, acquisition of technical gestures and adaptation of the basic technical aspects to the characteristics of the subject. Because of the importance of these, and the importance of the motor development between six and seven years, it will be shown a session which develops the oculus-manual coordination with individual games.

Key Words:

Motor development, oculus-manual coordination, elementary grade, physical education.

1. INTRODUCCIÓN

El último propósito o fin que la vigente ley educativa establece es el desarrollo y la formación integral del individuo. Visto desde un sentido educativo, esta pretende llevar a cabo un desarrollo afectivo, emocional, social, psicológico, psicomotriz, cognitivo y todos aquellos que sean necesarios para saber estar, saber ser y saber hacer. Un alto número de personas tienen una concepción equivocada o errónea sobre qué es la educación física y lo que esta aporta a los individuos. La mayoría de esta población sostiene que esta asignatura se limita a una aptitud técnica y física pero realmente está centrada en la práctica y sobre todo a aprender a través de ella.

Un estudio llevado a cabo por la Universidad de Granada muestra que a través de la Educación Física se pueden adquirir habilidades, modelos de pensamiento, habilidades y valores. Dicho estudio muestra que se utilizando esta asignatura como una asignatura integradora, se consolidan valores como la cooperación, autonomía, tolerancia y participación. (Martínez y Rivera, 2000), pero si se busca una definición sobre el término educación física Góngora y Tejera (2013) definen dicho concepto de la siguiente forma: *“Disciplina que basa su intervención en el movimiento corporal, para estructurar y desarrollar, de forma integral y armónica, las capacidades físicas, afectivas y cognitivas de la persona, con la finalidad de mejorar la calidad de la participación humana en los distintos ámbitos de la vida”*. Tampoco se puede olvidar o apartar el papel que la actividad física presenta, ya que esta actúa como un eje vertebrador en el cual se apoya el ejercicio físico, el deporte y el juego, y a partir de todos esos conceptos, el maestro de educación física es capaz de lograr los objetivos que pretende conseguir o llevar a cabo.

El papel de la Educación Física como práctica pedagógica y el juego se



encuentran estrechamente relacionados, ya que este ocupa un lugar privilegiado en la vida de los jóvenes y permite consolidar su proyecto de vida (Jaramillo, 2003), pero realmente, ¿qué se entiende por el término juego? Torres (1984) lo define como “acción de libre elección que se desarrolla dentro de unos límites de espacio y tiempo, según reglas de obligado cumplimiento y aceptadas voluntariamente” (p.14). Otra definición sobre este concepto es la propuesta por Moreno (2002) *“medio de expresión, instrumento de conocimiento, factor de socialización, regulador y compensador de la actividad, un efectivo instrumento de desarrollo de las estructuras del movimiento”* (p.11)

El juego ha estado siempre relacionado con los jóvenes, así que resulta bastante complejo establecer una fecha exacta sobre la invención del juego, pero numerosos autores han propuesto diversas teorías sobre el juego.

El primero de estos fue Platón en su teoría metafísica. En esta el autor defendía el acceso a la educación de todos aquellos ciudadanos cuya edad comprendiese entre los 3 y los 6 años, ya que la educación que estos recibían debía estar basada en el juego, ya que este es algo natural de los niños. *“A los tres, cuatro, cinco, y hasta los seis años los juegos son necesarios, [...] se entretienen y aprenden con juegos que, por decirlo así, les son naturales.”* (Azcárate, 1872, p. 38)

Por otro lado, Karl Bühler en 1924, propone la teoría del placer funcional. En esta Bühler define “el placer es una actividad que proporciona placer funcional”. Define el juego como aquella actividad en la que hay placer funcional es sostenida por el mismo. Y explica que el placer no está en la repetición de un acto motor o juego, sino en el progreso ganado en cada repetición y en el dominio del acto. Advierte que la situación emocional que siente el niño frente al juego, es un estado de conciencia donde la imaginación trasciende la realidad y la supera en el ámbito donde sólo el espíritu y la libertad cumple su papel creador. (Delgado, 2009)

2. EL JUEGO INDIVIDUAL

En la sesión que se presenta a continuación, se muestra una sesión destinada a trabajar el desarrollo óculo-manual mediante una serie de juegos individuales. En los próximos párrafos se justifica por qué se ha apostado trabajar con el juego individual junto a sus ventajas.

Una definición propia de juego individual puede ser aquel juego en el que una persona aprende de forma individual a desarrollar una serie de habilidades y destrezas las cuales pueden ser guiadas o no.

En palabras de Ruiz (2012), los juegos individuales son *“aquellos en los que el participante se encuentra solo en el espacio y afronta una situación motriz, superándose a sí mismo, a una marca, a una distancia o una puntuación”* (p.23) indicando que el objetivo de este tipo de juego se centra principalmente en la autosuperación de uno mismo.

Los resultados de estos juegos son consecuencia de dos tipos de exigencias la física y la fisiológica, las cuales son ejecutadas con la mayor eficiencia biomecánica, dentro de unos límites establecidos por el reglamento, produciéndose múltiples combinaciones y acciones técnicas. Con este tipo de juegos, se pretende *“dotar al niño del mayor número posible de patrones de movimiento y de recursos motores que le sirvan para una adaptación posterior a circunstancias concretas y específicas”* (Pérez, González y de Paredes, 2011, p. 23).

Haciendo hincapié en los aspectos técnicos que se trabajan, Valero (2016) defiende que son los siguientes:

- La mejora de cualidades física.
- Adquisición de gestos técnicos.
- La adaptación de los aspectos técnicos de base a las características del sujeto.

Finalmente, entre los seis y los siete años, a los alumnos les gusta competir con el resto de sus iguales, pero tienen un mal perder ya que siempre quieren

ganar. Es por ello que desde la clase de Educación Física también se ayudará a los niños a desarrollar de una manera adecuada las emociones, haciéndoles ver que el enfado no les llevará a ningún lado. (Pérez, González y de Paredes, 2011)

3. DISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

3.1 Contenidos

Tabla 1: Relación de los contenidos de la Orden del 17 de marzo de 2015 junto con los contenidos de la propuesta didáctica.

Contenidos de la Orden del 17 de marzo de 2015	Contenidos Propuesta
BLOQUE I. “EL CUERPO Y SUS HABILIDADES PERCEPTIVO MOTRICES”	Coordinación óculo manual
1.1. Toma de conciencia y aceptación del propio cuerpo, afianzando la confianza en sí mismo.	
1.2. Conocimiento de los segmentos corporales y observación de éstos en sí mismo y los demás.	Habilidades y destrezas
1.4. Relación de las principales partes del cuerpo con los movimientos realizados.	
1.7. Exploración y diferenciación de las posibilidades sensoriales del cuerpo (visión, audición, táctil, olfativa y cinestésica)	Práctica de juegos
1.8. Coordinación corporal (ojo, oído, tacto, cenestesia)	Trabajo individual
1.15. Disposición favorable a participar en actividades diversas aceptando la existencia de diferencias en el nivel de habilidad.	
BLOQUE IV. “EL JUEGO Y EL DEPORTE ESCOLAR”	Respeto de compañeros y material
4.1 Reflexión e interiorización sobre la importancia de cumplir las normas y reglas de los juegos.	
4.8. Participación activa en los juegos, buscando siempre el aspecto lúdico y recreativo.	

3.2 Contenidos

Tabla 2: Relación de los objetivos de la Orden del 17 de marzo de 2015 junto con los contenidos de la propuesta didáctica

Objetivos generales de la Orden del 17 de marzo de 2015	Objetivos Propuesta Didáctica
<p>O.EF.1. Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades motrices en el espacio y el tiempo, ampliando este conocimiento al cuerpo de los demás.</p> <p>O.EF.2. Reconocer y utilizar sus capacidades físicas, las habilidades motrices y conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para el desarrollo motor, mediante la adaptación del movimiento a nuevas situaciones de la vida cotidiana.</p> <p>O.EF.4. Adquirir hábitos de ejercicio físico orientados a una correcta ejecución motriz, a la salud y al bienestar personal, del mismo modo, apreciar y reconocer los efectos del ejercicio físico, la alimentación, el esfuerzo y hábitos posturales para adoptar actitud crítica ante prácticas perjudiciales para la salud.</p>	Trabajar la coordinación óculo-manual
	Desarrollar habilidades y destrezas
	Desarrollar la coordinación óculo manual mediante juegos
	Fomentar el trabajo individual
	Respetar a los compañeros y el material

3.3 Desarrollo de la propuesta didáctica

A lo largo del tiempo los niños juegan tan pronto como se les presenta esta opción. El juego y el niño por así decirlo siempre están unidos. Esta relación entre niño y juego nos lleva a pensar que como siempre ha habido niños en el mundo, el juego siempre ha estado presente entre nosotros. En la literatura y en el arte podemos ver claras evidencias de la existencia del juego, ciertos escritos antiguos describen las actividades que realizaban los niños. Incluso, en el mismísimo Foro Romano se encuentra un grabado en el suelo de lo que hoy conocemos como “rayuela”.

Puede que en esos tiempos no se utilizase el término “jugar”, pero los niños han jugado y han disfrutado con esa acción. Incluso, los teólogos y antropólogos lo han identificado como un patrón fijo de comportamiento en la “la ontogénesis humana, que se ha afianzado a lo largo de la especie” (Revista

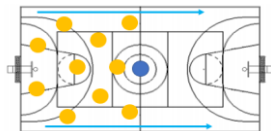



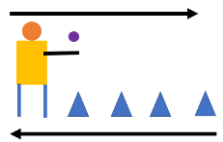

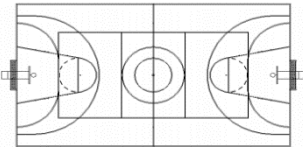
Vinculando, 2009, p.2). Es por ello que el juego, tiene muchísima importancia y repercusión en la actividad humana.

Esa propuesta didáctica cuenta con un total de seis sesiones, las cuales duran aproximadamente cuarenta y cinco minutos cada una, donde se trabajarán juegos individuales para el desarrollo motor del alumnado. El espacio elegido para cada una de estas sesiones es el patio del colegio del C.E.I.P “La Cruz” el cual se sitúa en el pueblo granadino de Dúrcal. Las sesiones contarán con tres partes:

- **Calentamiento:** Se pretende adquirir un mejor rendimiento físico y evitar algún tipo de contracción muscular o alguna lesión física. Durará diez minutos.
- **Parte principal:** Esta parte es el Corpus de la sesión, ya que se desarrollarán los ejercicios para trabajar la coordinación óculo-manual. Esta parte consta de tres ejercicios de raqueta cuya duración corresponde de nueve minutos cada uno.
- **Vuelta a la calma:** Consiste en realizar ejercicios de baja intensidad para volver a un estado de reposo y tranquilidad. Durará cinco minutos.

La metodología que se ha llevado a cabo en todas las sesiones es la asignación de tareas, ya que para poder enseñar contenidos a través de los juegos es necesario dar unas instrucciones previas. Por último y para cerrar este apartado, las competencias a desarrollar en el alumnado son: competencias social y cívica, conciencia y expresiones culturales y sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. La evaluación se llevará a cabo mediante la observación directa.

A continuación, se muestra un ejemplo de una sesión que se llevará a cabo:

SESIÓN 1				
Nombre sesión: ¿Raqueteamos?		Curso: 1º Primaria		N.º alumnos: 24
OBJETIVOS				
<ul style="list-style-type: none">Trabajar la coordinación óculo-manualDesarrollar habilidades y destrezas		<ul style="list-style-type: none">Desarrollar la coordinación óculo manual mediante juegos		<ul style="list-style-type: none">Fomentar el trabajo individualRespetar a los compañeros y el material
CONTENIDOS				
<ul style="list-style-type: none">Coordinación óculo-manualHabilidades y destrezas		<ul style="list-style-type: none">Práctica de juegos		<ul style="list-style-type: none">Trabajo individual y grupalRespeto de compañeros y material
	Tº	ACTIVIDAD	M	REPRESENTACIÓN
CALENTAR	5'	La muralla. Un alumno se coloca en la línea del centro de la pista y moviéndose lateralmente deberá pillar al resto de sus compañeros. Aquellos alumnos pillados pasarán a formar parte de los alumnos que pillan.	AT	
	5'	Cazafantasmas. Seis personas se la quedan cada uno con un aro. Tienen pillar a sus compañeros pescándolos con el aro. Cuando alguien sea pillado se estará quieto hasta que otro fantasma le toque.	AT	
PARTE PRINCIPAL	9'	Raqueteando con globos. Cada alumno debe de mantener en el aire cinco globos durante el mayor tiempo posible siendo estos golpeados por una raqueta. Gana el alumno que los consiga mantener más tiempo.	AT	
	9'	Manténla sin que caiga: La actividad consistirá en cada uno de los alumnos deberá dar toques a la pelota con la raqueta sin la pelota caiga. Una vez que los alumnos tengan controlado el movimiento se les dirá que comiencen a desplazarse a la vez que dan toques a la pelota.	AT	
	9'	Mantelo en movimiento. En grupos de cuatro personas, cada integrante del grupo deberá completar el recorrido establecido a la vez que golpea la pelota con su raqueta, intentando evitar la caída de la pelota. Gana el equipo que menos tiempo tarde.	AT	
CALMA	5'	¿Puedo salir, por favor? Se hace un círculo el cual algunos participantes irán al medio y tienen como objetivo salir de él (primero abandonarán el pabellón para explicar el juego al resto), los integrantes del círculo no los dejarán pasar a menos que se lo pidan educadamente.	AT	
ESPACIO	 Patio del colegio del CEIP La Cruz.		MAT	Aros Conos Globos Pelotas Raquetas
COMPETENCIAS				
<ul style="list-style-type: none">Competencia Social y CívicaConciencia de expresión culturalSentido iniciativa y espíritu emprendedor				
EVALUACIÓN		Observación directa		

4. CONCLUSIONES

Después de todo lo visto y planteado en la presente propuesta, se pretenden mostrar las conclusiones obtenidas.

A la hora de comenzar a trabajar el juego individual en la clase de educación física, se debe tener en cuenta la edad del alumnado, y además teniendo en cuenta que el fin de este tipo de juegos es la superación y la preparación para un desarrollo no solo motor, sino cognitivo, afectivo, emocional, moral, psicológico, psicomotriz y todas aquellas que sean necesarias para saber hacer, saber ser y saber estar. Además, si se centra la atención de los juegos individuales en el desarrollo motor, como es el caso del presente artículo, el alumno puede comenzar a sufrir un desarrollo motor el cual le permita tener el control de su propio cuerpo de una manera adecuada y progresiva.

El juego no se debe considerar una pérdida de tiempo en el colegio ya que es fundamental en el ámbito educativo. Los docentes, dejando a un lado su mención o especialidad deberían de contar con un mínimo de conocimientos de juegos que ayuden a los alumnos a poder desarrollarse de una manera adecuada, ya que la escuela no es solamente un lugar de transmisión de conocimientos, sino un lugar que pueda ayudar al alumnado para desarrollarse como persona adulta y que sepa desenvolverse en el medio que vive y le rodea.

El concepto juego ha estado, está y estará ligado a los niños. Numerosos autores han propuesto teorías sobre el juego. Gracias a estas teorías, una parte de ellas, se ha centrado en el autodesarrollo del individuo, jugando un papel fundamental en la infancia del alumno o alumna. Como destacaba Platón en su libro *Leyes* “Los juegos son indispensables para su desenvolvimiento físico e intelectual” (Azcarate, 1872, p. 34), por tanto, argumentando desde un punto de vista científico, numerosos autores han compartido la misma opinión que Platón. En la literatura y el arte podemos encontrarnos con evidencias de que en esas épocas el juego seguía presente entre los niños.

Para cerrar estas conclusiones y el presente artículo se propone una pregunta la cual se espera que haga reflexionar al lector de estos párrafos. ¿Es la Educación Física una de las asignaturas más importantes presentes hoy en día en la escuela?

5. BIBLIOGRAFÍA

- Baena, A. y Ruiz, P. J. (2009). El juego motor como actividad física organizada en la enseñanza y la recreación. *Revista Digital de Educación Física*, 7(8), 73-86.
- Bermúdez, K., Góngora, S. y Tejeda, I. (2013). “Juegos predeportivos para fortalecer la disciplina en estudiantes del 7º grado del Centro Mixto “Jesús Peña Serrano”. *Revista Digital*, 17(176), 88-106.
- De Azcárate, P. (1872). *Obras completas de Platón: Las Leyes*. Madrid: Medina y Navarro.
- Delgado Linares, I. (2009). *El juego infantil y su metodología*. Paraninfo: Madrid.
- Feito, J.M., Piñón, L. y Pérez, S. (2011). *Educación Física. Sesiones para el primer ciclo de primaria*. Madrid: Pila Teleña.
- Jaramillo, L. (2003). La escuela, el señor juego y la formación. Un mundo escolar objetivado por el niño y la niña en torno a la clase de educación física. Una mirada desde la formación. *Kinesis, Revista en Ciencias del Deporte, Educación Física y Recreación*, 37, 19-25.
- Martínez, J. y Rivera, E. (2000). *Evaluación del papel de la dirección en la elaboración y desarrollo de los proyectos curriculares de centros*. Madrid: Secretaría General Técnica, M.E.C.D.
- Moreno, J. (2002). *Aproximación teórica a la realidad del juego. Aprendizaje a través del juego*. Ediciones Aljibe.
- Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, Andalucía España, 13 de marzo de 2015.
- Ruiz, J. (2012). *Nuevas perspectivas para una orientación educativa del deporte*. Madrid: CCS.

Torres, J. (1984): *Las Actividades Físicas organizadas en Educación Primaria*. Granada: Ed. Rosillo.

Valero, A. y Mármol, A. (2016). Los deportes individuales. Sus características y taxonomía. *EmásF: revista digital de educación física*, 5, 38-48.

Recibido: 20/04/2019 Aceptado: 06/05/2019

LOS JUEGOS COOPERTAIIVOS EN LA EDUCAION FISICA: PROPUESTA DIDÁCTICA.

COOPERATIVE GAMES IN PHYSICAL EDUCATION. DIDACTIC PROPOSE

Autor: Galdón, S.; García, M; Melguizo, E.

Institución:

Facultad de ciencias de la Educación. Universidad de Granada. sgallopez@gmail.com

Resumen: Hay que tener otra visión sobre la Educación Física, vista como una asignatura donde solamente se trabaja el individualismo y la competitividad. En este artículo el protagonista son los juegos cooperativos, algo que, aunque se conozca, puesto que tiene una costosa preparación y el tiempo que hay que dedicar, suele descartarse como una opción optima de trabajo en las aulas. En la propuesta didáctica se recoge la importancia de trabajar con juegos cooperativos y un ejemplo de cómo sería una sesión de este tema.

Palabras Clave: Juegos cooperativos, competitividad, individualismo, beneficios, educación física.

Abstract: It is necessary to have another vision on Physical Education, seen as a subject where only individualism and competitiveness are worked on. In this article the protagonist is the cooperative games, something that although it is known, since it has an expensive preparation and the time that it is necessary to dedicate, it is usually discarded as an optimal option of work in the classrooms. The didactic proposal includes the importance of working with cooperative games and an example of what a session on this topic would look like.

Key Words: Cooperative games, competitiveness, individualism, benefits, physical education.

1. INTRODUCCIÓN

El fin último de la educación tal y como lo defiende y exige la actual ley educativa, es la formación y desarrollo integral de las personas. En ese sentido entendemos por educación tanto una formación cognitiva, afectiva, emocional, moral, social, psicológica, psicomotriz y todas aquellas que sean necesarias para saber hacer, saber ser y saber estar. Hay muchas personas que tienen una concepción errónea de lo que es la Educación Física y lo que aporta al individuo. Un gran número piensa que se limita a la aptitud física y técnica, pero realmente la Educación Física está centrada en la práctica y en cómo aprender a través de ella. Una definición muy completa del concepto Educación Física es el propuesto por Bermúdez, Góngora y Tejera (2013) “La Educación Física es una disciplina pedagógica que basa su intervención en el movimiento corporal, para estructurar primero y desarrollar después, de forma integral y armónica, las capacidades físicas, afectivas y cognitivas de la persona, con la finalidad de mejorar la calidad de la participación humana en los distintos ámbitos de la vida, como son el familiar, el social y el productivo”. No podemos obviar tampoco el papel que la actividad física presenta en esta disciplina ya que esta funciona como un eje vertebrador en el cual se sustenta el ejercicio físico, el deporte y el juego, y gracias a estos tres conceptos el maestro es capaz de lograr los objetivos que pretende alcanzar o desarrollar. Por tanto, la Educación Física se centra en el desarrollo integral tanto mental como corporal de los alumnos a través del juego, deporte y ejercicio físico tomando como medio de consecución la actividad física.



Ilustración 1: La Educación Física

El juego en palabras de Moreno es “medio de expresión, instrumento de conocimiento, factor de socialización, regulador y compensador de la actividad, un efectivo

instrumento de desarrollo de las estructuras del movimiento; en una palabra, resulta un medio esencial de organización, de desarrollo y de afirmación de la personalidad” (p.11). Por otro lado, Torres lo define como “acción de libre elección que se desarrolla dentro de unos límites de espacio y tiempo, según reglas de obligado cumplimiento y aceptadas voluntariamente” (p.14)

Es difícil establecer una fecha exacta en la que los niños empezaron a “jugar”, pero como siempre el juego ha estado tan ligado a los niños, esto conlleva a pensar que como siempre ha habido niños, siempre ha habido juegos.

Varios autores han propuesto diversas teorías sobre el juego, pero en este artículo, nos centraremos exclusivamente en dos, la de Platón y la del filósofo alemán Karl Groos.

Platón en su teoría metafísica (siglo IV a.C) defiende el acceso a la educación de todo ciudadano desde los 3 a los 6 años y, en especial, que la educación que los infantes recibían debía estar basada en el juego, ya que el juego le es algo natural. “A los tres, cuatro, cinco, y hasta los seis años los juegos son necesarios. A esta edad se entretienen y aprenden con juegos que, por decirlo así, les son naturales.” (Azcárate, 1872, p. 38)

Por el contrario, Groos en su teoría del ejercicio preparatorio, establece que el juego es una forma de practicar o ejercitar un conjunto de instintos, los cuales serán útiles para la vida adulta del individuo. El juego es algo innato en el individuo que los lleva a potenciar sus cualidades y funciones biológicas con el fin de que las personas se adapten en el medio en el que viven. En la teoría de Groos el juego es uno de los elementos más importantes en el desarrollo del individuo. El instinto obliga al ser humano a ser activo y le impulsa a que se desarrolle, por tanto, las personas adultas siguen jugando debido a que el juego ha sido algo agradable durante su juventud.

2. EL JUEGO COPERATIVO

Como ya se ha visto en el punto anterior, el juego es un factor importante. Pero dentro de este campo existen muchas variantes del juego. En esta propuesta el protagonista va a ser el juego cooperativo.

Las personas somos sociales por naturaleza es algo que viene innato en nosotros, así como relacionarnos con nuestros iguales es casi inevitable. Desde pequeños vamos creando enlaces sociales y es por eso la importancia de trabajar de forma cooperativa, algo que a veces si no se practica es difícil trabajar o en este caso jugar cooperando.

El juego cooperativo es una forma de relacionarse con nuestros iguales mediante el juego, respetando y siguiendo unas normas, las cuales pueden ser inventadas o no y en el que se persigue un objetivo común. Esta definición propia de los que es el juego cooperativo no está muy alejada de lo que ya autores han tratado así pues Omeñaca y Ruiz (2007) definen los juegos cooperativos como “[...] las actividades lúdicas cooperativas son las que demandan de los jugadores una forma de actuación orientada hacia el grupo, en la que cada participante colabora con los demás para la consecución de un fin común”.

Siguiendo la línea de investigación acerca de los juegos cooperativos Orlikc (1986), aprecia características específicas de los juegos cooperativos, las cuales son: la cooperación, aceptación, participación y la diversión. Este mismo autor valora que el aprendizaje a través de los juegos cooperativos los estudiantes tienen que ser libres para crear y tener libre elección, “para crear estructuras del juego con fines comunes, pero sin un camino concreto y delibere de elección para poner en marcha iniciativas personales confirmando que son capaces de ser autónomos”.

Además de tener muchas ventajas el juego cooperativo tienen también algunas dificultades, ya que el realizar este tipo de juegos no quiere decir que el grupo sea cooperativo, una vez más Omeñaca y Ruiz analizan situaciones en las que puedan surgir dificultades para la práctica de los juegos cooperativos.

SITUACIONES DE DIFICULTADES EN LOS JUEGOS COOPERATIVOS				
Los aprendizajes previos	El egocentrismo	Tendencia a la competición y respeto a la individualidad	El incumplimiento de las reglas del juego	Categorización grupal y el favoritismo intergrupal
Adecuación a los aprendizajes previos de los alumnos	Vinculado en la etapa primaria (7 y 8 años), donde la opinión personal es la única posible y esta debe ser aceptada por los demás	La competición lleva a los estudiantes a una satisfacción personal, relacionada con el reto de superarse a sí mismos. La propuesta educativa que se plantea tiene que ser bastante rica para que los alumnos encuentren el reto personal, el deseo de autosuperación y el gusto por el logro educativo.	La forma de afrontar las reglas varían con la edad de los estudiantes. No debemos olvidar que los alumnos se ajustan más a las normas si las comprenden, las aceptan y las valoran.	Es posible que se realicen comparaciones entre los miembros del grupo. Para que haya una igualdad es recomendable cambiar las normas para que generen situaciones de interdependencia para lograr una meta.

Pero, ¿por qué trabajar los juegos cooperativos en las aulas? Trabajar de forma cooperativa hace que la diversión sea a nivel de grupo, la victoria es un sentimiento de todo el grupo; como se mezclan los grupos, se juega conjuntamente generando consecuentemente aceptación a nivel grupal; se aprende a compartir y desarrolla la confianza en los demás; se crea un sentido de unidad; todos inician y acaban el juego por lo que no provoca el abandono de jugadores¹; se produce un progreso de la autoconfianza y todo el grupo apoya al resto de los miembros del mismo.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, a continuación se presenta una propuesta didáctica con la que se pretende trabajar los juegos cooperativos en las aulas, atendiendo a los objetivos y contenidos del currículo.

¹ Cit. Velázquez, 2004.

3. DISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

3.1. Objetivos

Objetivos generales BOJA	Objetivos propuesta de Unidad Didáctica
<p>O.EF.5. Desarrollar, a través del juego, actitudes y hábitos de tipo cooperativo y social basados en el juego limpio, la solidaridad, la tolerancia, el respeto y la aceptación de las normas de convivencia, ofreciendo el diálogo en la resolución de problemas y evitando discriminaciones por razón de género, cultural y social.</p> <p>O.EF.6. [...] mejorar las relaciones sociales y la capacidad física, teniendo en cuenta el cuidado del entorno natural donde se desarrollen dichas actividades.</p> <p>O.EF.2. Reconocer y utilizar sus capacidades físicas, habilidades motrices y conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para el desarrollo motor, mediante la adaptación del movimiento a nuevas situaciones de la vida cotidiana.</p> <p>O.EF.1. Conocer su propio cuerpo y la relación del mismo y sus posibilidades motrices en el espacio y el tiempo, ampliando este conocimiento al cuerpo de los demás.</p>	Conocer los juegos que se realiza en el exterior de forma cooperativa
	Desarrollar habilidades y destrezas
	Conocer los juegos que se realizan en el exterior mediante la practica
	Desarrollar las habilidades y destrezas a través de los juegos exteriores.
	Fomentar el trabajo en equipo y la cooperación
	Respetar a los compañeros y el material

3.2. Contenidos

El bloque a desarrollar en esta propuesta es el número cuatro que corresponde al bloque de “El juego y deporte escolar”, a través de estos contenidos no solo se pretende que los estudiantes aprendan los diversos juegos, sino que aprendan a relacionarse y a crear relaciones intergrupales e interpersonales.

Contenidos generales BOJA	Contenidos propuesta de Unidad Didáctica
<p>BLOQUE 4: “El juego y el deporte escolar”</p> <p>4.2. Práctica de juegos cooperativos, populares y tradicionales, pertenecientes a la Comunidad de Andalucía.</p> <p>4.8. Respeto hacia las personas que participan en el juego y cumplimiento de un código de juego limpio.</p> <p>4.7. Respeto y aceptación de las demás personas que participan en el juego.</p> <p>4.9. Espacios para desarrollar el juego: colegio, calles, plazas, campo..., con gran arraigo en Andalucía</p>	Juegos en el exterior
	Habilidades y destreza
	Juegos exteriores
	Trabajo en equipo y la cooperación
	Respeto a compañeros y material

3.3. Desarrollo de la propuesta didáctica

Gracias al juego, se crean experiencias lúdicas que permiten la creación de lazos entre individuos, por tanto, el juego, es un factor importante – incluso determinante – en el proceso socializador y esta, a su vez, es fundamental; antes que aprender a andar e, incluso, recién salidos del vientre materno, nos comunicamos, nos socializamos. En pocas palabras y sin entrar en gran detalle, el juego es vital para el desarrollo de la infancia ya que permite poner en práctica una serie de habilidades que facilitará la maduración del niño en sus diferentes componentes (físico, cognitivo, afectivo, emocional, motor...)

A lo largo de la historia, los niños y niñas de todo el mundo juegan tan pronto como se les presenta la oportunidad, haciéndolo casi de forma natural. El juego forma parte de la vida de todos los niños siendo una de las pocas cosas en las que ellos mismos pueden decidir. Esta relación tan estrecha entre el niño y el juego nos lleva a pensar que, como siempre ha habido niños, siempre ha habido juegos. Puede que no se utilizase esa terminología que hoy en día utilizamos para referirnos a ellos, pero los niños constantemente han jugado, se han divertido y han disfrutado con ello. Incluso, los teólogos y antropólogos lo han identificado como un patrón fijo de comportamiento en la “la ontogénesis humana, que se ha afianzado a lo largo de la especie” (Revista Vinculando, 2009, p.2). El juego ha tenido, tiene y tendrá una gran repercusión para la actividad humana. Por tanto en esta propuesta didáctica se pretende trabajar los juegos colectivos con el bloque de contenidos “El juego y deporte escolar”. Dando una mayor énfasis a la importancia que los juegos cooperativos.

La propuesta contará con seis sesiones, cada una de estas con un tiempo de cuarenta cinco minutos, donde se buscará trabajar los juegos cooperativos y su beneficio con la relaciones intragrupo e intergrupales. El espacio que se ha querido seleccionar es el patio del colegio C.E.I.P La Cruz (Dúrcal). Las sesiones se dividen en el calentamiento, de diez minutos, para activar el cuerpo, la parte principal en la cual se harán cuatro juegos, relacionados con los contenidos y objetivos de las tablas anteriores, y la vuelta a la calma para reducir la intensidad del esfuerzo. La metodología que se ha llevado a cabo en todas las sesiones es la asignación de tareas, ya que para poder enseñar contenidos a través de los juegos es necesario dar unas instrucciones previas, de este modo aprenden jugando. Las competencias a desarrollar en el alumnado son competencias sociales y cívicas, conciencia y expresiones culturales y sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y finalmente la evaluación será a través de la observación directa.

4. EJEMPLO DE SESIÓN

SESIÓN 1				
Nombre sesión: ¡Jugamos fuera!		Curso: 4º de Educación Primaria		N.º alumnos: 24
OBJETIVOS				
<ul style="list-style-type: none">Conocer los juegos que se realiza en el exterior de forma cooperativaDesarrollar habilidades y destrezas		<ul style="list-style-type: none">Conocer los juegos que se realizan en el exterior mediante la practicaDesarrollar las habilidades y destrezas a través de los juegos exteriores.		<ul style="list-style-type: none">Fomentar el trabajo en equipo y la cooperaciónRespetar a los compañeros y el material
CONTENIDOS				
<ul style="list-style-type: none">Juegos en el exteriorHabilidades y destreza		<ul style="list-style-type: none">Juegos exteriores		<ul style="list-style-type: none">Trabajo en equipo y la cooperaciónRespeto a compañeros y material
	Tº	ACTIVIDAD	M	REPRESENTACIÓN
CALENTAMIENTO	5'	1. Pisa cola: en este juego todos serán ratones (llevando un cinturón pillado a la cintura simulando una cola) excepto un gato que tendrá que pisar la cola para pillar a todos los ratones. Los que vayan perdiendo la cola se convertirán en gatos.	A.T.	
	5'	2. ¡A Bailar! Bailar de forma desinhibida al son de las distintas canciones que se hayan seleccionado.	A.T.	
PARTE PRINCIPAL	8'	3. Mímica. Grupos pequeños El profesor reparte una bolsita llena de papeles con lo que tienen que imitar. Competición de mímica por grupos de 6 que se dividen en dos y compiten entre ellos. Va saliendo uno del grupo imita y los dos grupos tienen que adivinarlo. Tras esto sale otro miembro del otro grupo y así sucesivamente. Ganará el grupo que más acierte.	A.T.	
	8'	4. ¡Salta! Se divide la clase en pequeños grupos. Cada grupo tendrá un pañuelo. El primer jugador de cada equipo tiene que equilibrar un pañuelo en su pie y en esta posición llega saltando hacia el cono, y volver, antes de que salga el siguiente. Si el pañuelo se cae o el salvador pierde el equilibrio debe volver a la línea de inicio y empezar de nuevo. Gana el primer equipo cuyos jugadores consiga completar todo el recorrido.	A.T.	
	8'	5. El pulpo: En una zona amplia y delimitada todos se ponen en círculo. Uno de ellos es “el pulpo” cuando el profesor de la señal, todos saldrán corriendo huyendo del pulpo. Aquellos que sean atrapados se irán cogiendo de las manos del pulpo. El ganador es el último que quede.	A.T.	
	6'	6. ¿Estás preparado? Se divide la clase en pequeños grupos y a cada grupo se le da un saquito. El profesor marca un lugar en el suelo con un cono y los estudiantes forman una línea a unos metros de este. Consiste en que el primero de cada grupo tiene que ir hasta la marca soltar el saquito y volver si el, el siguiente de cada grupo tiene que ir a por el saquito y dárselo al siguiente compañero y así hasta que llegue el último de los estudiantes. Quien acabe antes gana.	A.T.	
V.C	5'	7. Pobre Gatito. Todos los alumnos sentados en círculo menos uno que es el gatito, va maullando, y se pasea por delante de los alumnos que están sentados. Cada alumno le pasará la mano por la cabeza y debe decir 3 veces sin reírse “pobre gatito”. El que se ría pasa a ser gatito.	A.T.	
ESPACIO	Lugar de realización: Patio del colegio del CEIP La Cruz.		MATERIAL	Reproductor de música Pañuelos Conos Saquitos
COMPETENCIAS				
<ul style="list-style-type: none">Competencias sociales y cívicas.				

<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia y expresiones culturales. • Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa.

5. JUSTIFICACIÓN

Los juegos cooperativos, debido a su importancia para formar las cualidades de ayuda mutua, solidaridad y cooperación en los niños, son importantes en la educación primaria por ellos, se tienen que tomar como la base del aprendizaje en esta etapa.

En nuestra cultura occidental la competitividad es la base, siguiendo la norma de “yo gano, tú pierdes”, olvidando la importancia de “Yo gano, tú ganas, todos ganamos”. Cada vez se le da más importancia al juego individual y se olvida el juego colectivo, la competitividad está cobrando un auge en la sociedad de hoy mayor que antaño y, como todo, un exceso de esta competitividad es algo que puede afectar a la salud del alumnado, así pues David Johnson, 2017, defiende que “los alumnos que no compiten tienen una mejor salud mental”. Sostener metodologías que hagan uso de los juegos cooperativos, ya no solo por los valores y cualidades ya dadas, sino por preservar la salud de los estudiantes.

Pocos son aquellos que aun consideran los aprendizajes colaborativos como una opción idónea para la enseñanza, ya que desconocen sus beneficios un mayor esfuerzo para el logro, una mejora de las relaciones interpersonales y también de la salud psicológica. El cooperativo es más complejo que el individualista porque el alumno tiene que conectar al mismo tiempo con la tarea que debe realizar y con el grupo. Los miembros del equipo tienen que aprender a liderar, a decantarse por un punto de vista, a comunicar o a manejar los conflictos. Además, aumenta la capacidad para retener la información, mejora la capacidad de reflexión en el alumnado, incentiva la motivación para seguir aprendiendo después de clase y mejores estrategias para la resolución de problemas.

Si es cierto que aplicar este tipo de metodologías es algo que requiere de una mayor preparación, pero es ahí donde queda la habilidad de cada maestro, aquel que es capaz de crear escenarios. La medida la tomamos nosotros como didácticos; bien podemos seguir como hasta ahora, ocupados en la Educación Física tradicional, sin generar cambios profundos en la conducta y en las vidas de nuestros alumnos, prefiriendo gastar nuestro esfuerzo en una corta producción con resultados competitivos o bien, invertir conscientemente nuestras capacidades en la formación de futuros ciudadanos con carácter social, más preparados y educados para la vida.

Acabar este artículo con la visión que tiene Lorenina Hernández y Oscar Manuel, 2008, sobre la Educación física que dice así, “si continuamos poniendo la Educación Física como un cimientito deportivo solamente, quizá sea un hecho que seguiremos formando ganadores, pero también lo es, que en muchos niños continuaremos provocando una mentalidad perdedora. (p.12)”

6. REFERENCIAS

1. Azcárate de P. (1872). *Obras completa de Platón*. Madrid: Medina y Navarro. (p.38)
2. Baena, A. y Ruiz, P. J. (2009). *El juego motor como actividad física organizada en la enseñanza y la recreación*. *Revista Digital de Educación Física*, N. ° 38, pp.73-86)
3. Hernández, L. (2008). *El aprendizaje cooperativo como metodología de trabajo en Educación Física*. México: Campu Edición. (p.12)
4. Menárguez, A. (2017). *Los alumnos que no compiten tienen una mayor salud mental*. EL PAÍS. Recuperado de: https://elpais.com/economia/2017/10/02/actualidad/1506942650_496359.html
5. Omeñaca. R. y Ruiz, J.V. (2007). *Juegos cooperativos y Educación física*. Paidotribo. Barcelona. (pp.7-16)
6. Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, Andalucía España, 13 de marzo de 2015. (p.626-644)
7. Orlick, T. (1986). *Juegos y deportes cooperativos*. Popular. Madrid.
8. Orlick, T. (1990). *Juegos para cooperar, libres para crear*. Paidotribo. Barcelona. (pp.0-142)
9. Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas: Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México. SEP.

Recibido: 03/05/2019 Aceptado: 06/06/2019

La expresión corporal en Educación Primaria**The body expression in Primary Education****Autor:**

Lledó Fernández, Eva y Rodríguez Huete, R.

Institución:⁽¹⁾Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, evallfdez@correo.ugr.es⁽²⁾ Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.**Resumen:**

La finalidad del presente trabajo es abordar la expresión corporal. Además de que el alumnado de Educación Primaria sepa expresarse mediante el lenguaje no verbal, a la vez que se fomente la espontaneidad y la creatividad en el aula. Como conclusión, se pretende innovar a través de sesiones como el circo o el acrosport y que el alumnado manifieste sus sentimientos, emociones e ideas de una manera más lúdica.

Palabras Clave:

Expresión Corporal, lenguaje no verbal, espontaneidad y creatividad.

Abstract:

The aim at this study is to address body expression. Furthermore, in Primary Education, students have to know how to express themselves through non-verbal language, while at the same time encouraging spontaneity and creativity in the classroom. Finally, the circus and the acrosport is being the purpose in order to innovate through sessions. In this way, the students can express their feelings, emotions and ideas in a more playful way.

Key Words:

Body expression, no verbal language, spontaneity and creativity.

1. Introducción.

La expresión corporal (EC) siempre se ha encontrado en el olvido, tanto en la sociedad como en los centros escolares. Es algo que cuesta realizar porque no lo miran como se debería. Aunque, en los últimos años se ha ido aumentado el interés por esta temática.

En los centros los docentes la deben de fomentar entre sus alumnos de manera paulatinamente, además, existen diferentes modos de trabajar la EC en clase, no solo tradicionalmente. De esta manera, se pretende que el alumnado potencie la creatividad y espontaneidad, pero no solo eso, sino también se trabaja en las aulas la expresión de las emociones y sentimientos desde una perspectiva diferente a la que están acostumbrados. Otro aspecto a destacar de la EC sería el de una perspectiva socioeducativa, esto quiere decir que los alumnos favorecen relaciones sociales con otros compañeros de su mismo nivel.

También cabe destacar que la EC va más allá de cualquier exhibición motriz que ponga de manifiesto el mundo interior del alumnado hacia el exterior mediante una elaboración propia, junto a matices estéticos. Por lo que se debe englobar en un marco disciplinar a través de una fundamentación teórica:

- Principios biológicos, antropológicos y psicosociales de una comunicación expresiva o del movimiento.
- Comunicación no verbal.
- Elementos corporales y espacio-temporales del saber expresivo.
- Pedagogía de la EC.
- Técnicas creativas.

La EC se define como la exteriorización de las ideas, sentimientos y emociones que tenga el alumnado en su interior a través de procedimientos motrices.

Dentro de la EC se divide en la dramatización, donde se quiere potenciar el 'yo interior' del alumnado como un proyecto personal. Con lo que se daría a

que el alumnado experimente con la razón, además de potenciar la intuición, las sensaciones y emociones (Gardner, 1995; Goleman, 1996).

Por otro lado, encontraríamos la EC en la danza. Por lo que esta vertiente de expresión se pretende hacer el alumno sienta una sensación única e, incluso, mística, haciendo, de esta manera, que el alumnado se desahogue y entretenga de otra manera. Así, se da paso a una manifestación natural y espontánea, algo que los docentes pretenden conseguir de los alumnos. Para conseguirlo, el profesorado lo puede conseguir por una simple imitación o por simulación, por lo que dará a un progreso más elaborado de la técnica de la danza. No solo eso, sino que a través de la EC ayuda a tener más concentración, por lo que el docente jugará un papel clave a la hora de trabajar, donde se trabaje la autopercepción de ellos mismos y la autoconfianza.

Tanto la danza como la dramatización se trabaja transversalmente en otras asignaturas como en Educación Musical o Lengua y Literatura. Dando lugar a que trabajen juntos varias asignaturas a la vez, también que desde diferentes ángulos se potencie distintas características de los alumnos. El alumnado podrá sumergirse más en la EC, siendo posible que se trabaje de forma diferente a lo conocido tradicionalmente, ya que puede convertirse en algo rutinario para el alumnado e, incluso, aburrido para éstos. De este modo, se trabaja la EC desde metodologías innovadoras como son los musicales, el circo o el acrosport. Es decir, se cambia la perspectiva de cómo trabajar la EC en un aula de Educación Física, donde se pretende captar más la atención del alumnado.

El trabajo y desarrollo de la danza y la dramatización en Educación Primaria procura conseguir en los alumnos unos aspectos fundamentales como:

- Destacar la personalidad del alumnado mediante la fortificación y reeducación de los sentidos y sentimientos.
- Fortalecer relaciones con iguales de su entorno, estableciendo relaciones sociales.

- Potencia otra parte cognoscitiva del alumnado, no trabajada habitualmente.
- Aumenta la creatividad y la imaginación.
- Contiene una connotación terapéutica y relajante.

Como ya hemos mencionado anteriormente, gracias a la EC se potencia la capacidad creativa y socializadora del niño, que se ve más potencia en el ámbito de la dramatización. Por lo que la dramatización impulsa actitudes, procedimientos y conceptos interdisciplinares con la finalidad de desarrollar otros aspectos que son difíciles de conseguir por separado y obtener otra perspectiva de la realidad. Dentro de la dramatización se orienta a promover el lenguaje corporal a través de la espontaneidad y la creatividad, aumentando una mejora en la expresión y comunicación corporal.

2. Desarrollo.

La EC es un modo de liberación para el alumnado de educación primaria. Es decir, la manera de expresarse corporalmente es una vía de escape, siendo otro tipo de lenguaje. Debido a que solo se encuentra la persona y sus movimientos. La finalidad de esta propuesta será de señalar los apartados teóricos, además de las técnicas prácticas.

Para definir EC como un modo esencial de manifestación no verbal, ya sea por gestos, danza o dramatización. Aunque, más particularmente, lo enlazaremos con todo aquel lenguaje corporal preexistente. También encontramos autores como Bossu y Chalaguier (1986): *“expresar de forma original”*. U Ortiz Camacho (2002) que *“la ‘EC’ para aquellas manifestaciones corporales centradas en los aspectos expresivos, comunicativos y estético”*.

¿Por qué darle importancia a la EC en la educación primaria? Porque cuando nos expresamos, nos estamos comunicando mediante el cuerpo. De este modo, estamos haciendo que el alumnado estimule la creatividad de otra manera, además de que se diviertan desde otra perspectiva. Muchas veces se relaciona la EC solamente con la danza, pero también pertenece a este

apartado el acrosport, la imitación y representación se emociones y sentimientos con el cuerpo o de personajes, objetos y situaciones. Además de hacer sesiones totalmente diferentes y divertidas como puede ser una sesión relacionada con el circo. De este modo, se pretende romper la manera tradicional de la Educación Física. La finalidad que se quiere conseguir un carácter expresivo, comunicativo, afectivo y cognitivo. También se quiere romper con el estereotipo de trabajo de la EC en la Educación Primaria, haciendo que más alumnos se animen a trabajar este contenido en las clases sin sentirse incómodos. No olvidar que a través de la EC se trabaja el autoconcepto, lo que conllevaría a que el alumno pueda percibir de manera distinta lo que siente en ese momento.

Los autores Bossu y Chalagui (1986, p.24) explican que la técnica es el eje de búsqueda para el descubrimiento de sí mismo; la creatividad, el eje de la existencia y de la salida de sí mismo. Además de que mencionan que la progresión en niveles complementarios está organizada en la técnica y la creatividad.

Según el Real Decreto 126/2014, Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa. Currículo básico Educación Primaria, se pretende que el alumnado adquiera hábitos de trabajo, ya sea de forma individual o en grupo, desarrollando la capacidad para esforzarse y responsabilizarse, además de que favorezca la autoconfianza. Además de que profundice sus conocimientos en diferentes culturas. Dando más importancia al uso de distintas manifestaciones y expresiones artísticas, al igual que se desarrolle con el resto de sus iguales. Nunca olvidando la diversidad del alumnado, destacando la atención individualizada y realizando las adaptaciones que sean necesarias.

Por otro lado, en la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, siendo una explicación más concreta de la LOMCE, destaca que el alumno debe sentirse bien con su cuerpo en todo momento. Por lo que deberá conocer su cuerpo y aprender a dominarlo, pero a la vez que disfrute con cada

movimiento. Toda actividad que se plantea contemplar que sea lúdica, expresiva y comunicativa. La EC se concreta en el bloque tres, llamado 'La EC: expresión y creación artística', en el que se centra en saber manifestar la expresión y comunicación de forma no verbal y diversas formas a través de creatividad e imaginación. Cabe destacar que se debe emplear la imaginación, creatividad y expresividad corporal mediante la manifestación con la finalidad de expresar emociones, sentimientos e ideas. Desarrollando la comunicación corporal utilizando el lenguaje corporal como un recurso, utilizando la mímica como un instrumento, el alumnado debe reaccionar ante los estímulos rítmicos y musicales; ya sea a través de bailes en parejas o grupos, aprender y gozar danzas propias de Andalucía, saber expresar los sentimientos y emociones trabajando la espontaneidad y creatividad de forma individual o colectiva, manifestaciones del lenguaje corporal a través de las improvisaciones y respeto por las manifestaciones propias y ajenas.

A través de la Educación Física se mejora la movilidad motriz de los alumnos, donde se quiere destacar el máximo instrumento que tiene el alumno, su propio cuerpo; también siendo acompañado de su imaginación.

Finalmente, se le quiere dar rienda suelta a unos elementos que al parecer se está olvidando en esta sociedad actualmente, la originalidad, creatividad y espontaneidad en los alumnos de Educación Primaria. Dando más importancia a la liberación a las ideas que tenga el alumnado a través de su cuerpo y los movimientos motrices. A la vez que se intenta romper la manera de trabajar la EC en Educación Primaria, pretendiendo a su vez que el niño sea el protagonista.

3. Evolución.

3.1. A lo largo de la historia.

La EC, según Camacho Sanz (2010), ha ido evolucionando a lo largo de la historia:

Prehistoria. En esta época se empezó a bailar porque se creía que de esta manera se podía controlar los cuatro elementos naturales, por rituales funerarios y haciendo rituales en homenajes a familiares y dioses, o danza figurativa donde se representaba de forma más mística. Es decir, son unas manifestaciones más primitivas con representaciones más racionales y rudimentarias.



Imagen 1. Baile primitivo. [Fotografía de Eva Lledó]. (Teatro Circo Apolo de El Algar, 2015). Archivos fotográficos de Capricho Español. Archivo personal.

Edad Antigua. En esta etapa de la historia, ya se dejó de enfocar la danza desde la perspectiva anterior para poder disfrutar más de la danza. Apareció por primera vez la obra teatral, con temas como la tragedia o la comedia.



Imagen 2. Obra teatral de tragedia. [Fotografía de Eva Lledó]. (Teatro Circo Apolo de El Algar, 2015). Archivos fotográficos de Capricho Español. Archivo personal.

Edad Media. El teatro entró en su auge, donde su tema principal pasó a ser los misterios medievales. Por otro lado, en la danza se realizaron bailes como los populares y el ballet tradicional, originario en Italia. Es decir, se les da más importancia a los movimientos.



Imagen 3. Baile clásico. [Fotografía de Eva Lledó]. (Teatro Circo Apolo de El Algar, 2015). Archivos fotográficos de Capricho Español. Archivo personal.

Edad Moderna. Pasan los siglos XV y XVI donde se combina la dramatización y el ballet, dando así la ópera-ballet; donde se elaboran piezas con mucha técnica. Es aquí donde se generan las primeras academias de danza. Dentro del Renacimiento apareció por primera vez el Carnacal, como un concepto más divertido del baile e, incluso, como algo gracioso de la danza y la dramatización, dando importancia al movimiento. Por otro lado, en la Ilustración, se le crítica más a la danza ya que se deja de lado los bailes más naturales y expresivos.



Imagen 4. Baile ópera-ballet. [Fotografía de Eva Lledó]. (Teatro Circo Apolo de El Algar, 2015). Archivos fotográficos de Capricho Español. Archivo personal.

Edad Contemporánea. En los siglos XIX y XX se produce una revolución en la palabra danza, cambia a 'Gimnasia Moderna'. Desde el siglo XX hasta la actualidad, reaparecen los principios de Rousseau, donde se pretende que en la educación haya una expresión cuando se hace una manifestación.



Imagen 5. Baile con expresión. [Fotografía de Eva Lledó]. (Teatro Circo Apolo de El Algar, 2014). Archivos fotográficos de Capricho Español. Archivo personal.

Cabe destacar los bailes populares ya sean nacionales de España o internacionales. En España destacar en Andalucía el flamenco o las sevillanas, en Aragón con las Jotas o en Galicia con las Muñeiras. De esta manera, el alumno conocerá diversos bailes fomentando su identidad cultural. También conocer bailes internacionales como en México con La Bamba o en Argentina con los Tangos y Milongas.

Actualmente, ya existen muchas derivaciones de la danza como pueden ser el baile contemporáneo, baile clásico, aeróbic...

3.2. A lo largo de leyes educativas españolas.

En la LGE ya se referenció por primera vez la EC en una legislación educativa española, de forma ínfima. En la LOE se ve un aumento de referencias hacia este EC de forma progresiva paulatinamente.

En la actualidad, en la LOMCE, aparece un bloque específico del tema del que estamos tratando, donde da importancia a los movimientos motrices dentro de un entorno de expresión artística, con aspectos que embellezcan y comuniquen. Aparte de desarrollar tanto el trabajo individual y el grupal, desarrollando los sentimientos, el aceptarse a sí mismo y conocimiento corporal. De esta manera, se trabaja también que los niños desarrollen la sensibilidad y la autoestima, de manera transversal. A la vez dando importancia

a las vivencias personal y que conozcan de otra manera otro tipo de vida y conocimiento acerca del mundo.

4. Propuesta didáctica.

4.1. Objetivos.

A través de la EC se pretenden desarrollar los siguientes objetivos:

- Fomentar la coordinación y la espontaneidad.
- Trabajar el lenguaje no verbal.
- Confeccionar las habilidades y destrezas.
- Expresar las emociones y sentimientos.
- Fomentar la coordinación y la espontaneidad.
- Trabajar la dramatización.

4.2. Contenidos.

A través de la EC se pretenden desarrollar los siguientes objetivos:

- Fomento de la coordinación y la espontaneidad mediante la danza.
- Trabajo del lenguaje no verbal a través de coreografías.
- Confección de las habilidades y destrezas mediante la competición.
- Expresión de las emociones y sentimientos a través de la dramatización.
- Fomento de la coordinación y la espontaneidad mediante cuentos motores.
- Trabajo de la dramatización a través de representaciones.

Otro tipo de contenidos a trabajar transversalmente es la salud. De esta manera, se trabaja la higiene postural, ya que se le da importancia a mantener una buena postura de la espalda, sabiendo qué movimientos puede realizar evitando daños en la espalda, además de desarrollar el cómo estar y la

autonomía a la hora de cuidar su postura. Otro contenido transversal sería que los niños tímidos son capaces de superar su timidez a través de fortificar su confianza, estrechando relaciones con sus iguales y fomentando su participación. Es importante que el profesor se convierta en un apoyo secundario, que sea sus propios compañeros quienes les ayuden de diferentes maneras.

4.3. Metodología.

La finalidad de esta propuesta didáctica es motivar al alumno a que conozca el mundo de la EC desde su propia experiencia, realizando sesiones de diferentes temáticas. Planteándonos qué aporta la EC al alumnado, sería que a través de la EC se logra tener una dominación de la psicomotricidad, potencia la coordinación, al igual que el concepto espacio-tiempo, poder trabajar tanto individualmente como en grupo, emplear conscientemente recursos y mejorar las capacidades expresivas. También, cabe destacar, que a través de esta propuesta didáctica se trabaja la aceptación de uno mismo. De esta manera el docente es la pieza clave para que todo esto se pueda desarrollar, siendo el guía.

Existen diversas formas de trabajar la EC:

- I. **Danza o baile:** lo primero que pensamos cuando hablamos de EC es en el baile. ¿Y por qué pasa esto? Porque la danza es una manera de comunicar lo que uno siente y exteriorizar sus ideas internas. Sin embargo, para el coreógrafo Greller (1998) señala que la danza y el baile no son la misma cosa, aunque indica que hay muchos estudios de antropología y recopilaciones de música tradicional que hablan indistintamente de baile y danza dándoles un mismo significado. Además, el docente debe de ser capaz de que los alumnos lleguen a crear sus propios bailes, haciendo que en el alumno recaiga mucha responsabilidad. Dentro de la danza, hay unos puntos que lo componen:

- Cuerpo

- Ritmo.
- Movimiento en el espacio.

II. **Acrosport:** según la IFSA (Federación Internacional de Deportes Acrobáticos), citado por López Pintor (2010, p. 38) “el acrosport es un deporte acrobático realizado con compañero o en grupo, mediante la combinación de pirámides humanas, saltos acrobáticos y elementos coreográficos, donde el cuerpo realiza varias funciones claramente determinadas”. Desde esta perspectiva se unen la danza y las acrobacias. Por lo que sería más complejo llevarlo a la práctica, en los primeros cursos, aunque más fácil en los últimos. En el acrosport los alumnos pueden desarrollar tres papeles:

- Portador: el alumnado emplea su cuerpo como punto de apoyo, es decir, es la base de la figura.
- Acróbata: es alumnado más ágil y flexible y realiza con más facilidad las figuras.
- Ayudante: como dice la propia palabra, ayuda al acróbata.

III. **Mimo o pantomima:** es una de las actividades importantes para trabajar la EC. Dentro de esta perspectiva no se habla, se les da más importancia a los gestos. Aunque tenemos que diferenciar que con lo mimo se trabaja la espontaneidad y saber expresar, por otro lado, la pantomima se trabaja con algo ya determinado, es decir, con una historia ya concreta. Por lo que se les da más importancia a las manifestaciones corporales. Es a través de la cara donde más se expresa.

IV. **Dramatización:** es la realización de obras de teatro ya sean inventadas o reales. Gracias a la dramatización se trabajan los sentimientos como la empatía, al ponerse en el papel de otro personaje.

A la hora de escoger la metodología debe ser de forma integral perfeccionando la motricidad, destacando la autonomía y la socialización. Es importante una enseñanza constructivista, es decir, el alumno sea el protagonista, lo que conllevaría a un autoaprendizaje. Cabe destacar que la actitud hacia la

actividad es fundamental. También destacar que se utilice una metodología lúdica. Es decir, el objetivo de la metodología es la manera de enseñar los contenidos o cómo enseñar al alumnado a hacer algo. No hay unas pautas exactas para realizar una sesión, por eso hay tanta libertad, pero se aconsejan tener en cuenta la edad del alumnado, cuántos son, entre otros aspectos a la hora de preparar una sesión; además, es bueno tener unas estrategias siempre en cuenta a la hora de dar una clase.

Otras alternativas para tener en cuenta en la metodología es que los alumnos vean la EC como un juego y no como una obligación porque de esta manera se cambiará la iniciativa del alumnado hacia ésta. Además de captar más la atención de todo el alumnado, ya sean niños o niñas, de una manera más lúdica. Además de fortalecer la personalidad del alumnado. Desde la perspectiva del docente, éste siempre tiene que ser flexible en todo momento, además de variar en las diferentes estrategias atendiendo a las necesidades de su alumnado, de esta manera tendrá éxito en su intervención. Ya Brunner en la época de los 60, expresó que, en Educación Física con la finalidad de que el alumnado sepa sus virtudes y sus restricciones. Así se desarrollan en las capacidades de pensar, críticas y creativas.

4.4. Temporalización.

A continuación, se va a presentar la temporalización de las sesiones que se van a realizar correspondiente al bloque de contenidos de la EC.

Sesión 1. Me expreso.

Sesión 2. Circo del Sol.

Sesión 3. Tú sí que vales.

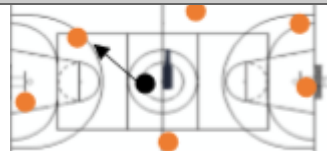

Sesión 4. Acroport.

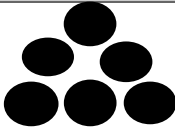
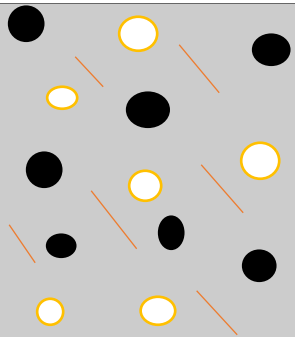
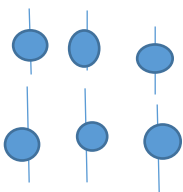
Sesión 5. EC a través del tiempo.




Sesión 6. El drama.

4.5. Detallada Sesión 2.

Nombre sesión: Cirque du Soleil	Curs o: 6º	N.º alumnos: 24
--	-----------------------------	---------------------------

OBJETIVOS				
-Fomentar la coordinación y la espontaneidad.		- Fomentar de la coordinación y la espontaneidad.	- Trabajar en equipo.	
-Trabajar el lenguaje no verbal.		- Trabajar del lenguaje no verbal.	- Respetar a los compañeros y el material	
CONTENIDOS				
-Fomento de la coordinación y la espontaneidad.		- Fomento de la coordinación y la espontaneidad mediante la danza.	- Trabajo en equipo.	
-Trabajo del lenguaje no verbal.		- Trabajo del lenguaje no verbal a través de coreografías.	- Respeto a los compañeros y material	
	Tº	ACTIVIDAD	E. E	REPRESENTACIÓN GRÁFICA
CALENTAMIENTO	5'	1. 1. Pisa colas. En este juego todos serán ratones (llevando un cinturón pillado a la cintura simulando una cola) excepto un gato que tendrá que pisar la cola para pillar a todos los ratones. Los que vayan perdiendo la cola se convertirán en gatos.	AT	
	5'	2. El Comecocos. Se trata de ir caminando por las líneas pintadas en el suelo (cocos) para no ser atrapados por el que se la queda (comecocos). No se podrá dar media vuelta, correr o	AT	

		salirse de las líneas. En el caso de que dos cocos se encuentren frente a frente no podrán cruzarse y tendrán que dar media vuelta. El niño atrapado intercambiará su rol con el comecocos.		
PARTE PRINCIPAL	20'	3. Acroport. Divididos en grupos de seis, con cuatro miembros cada grupo, tendrán que imitar las posturas de acroport en un folio que se le proporcionara a cada grupo.	AT	
	5'	4. Un orden dentro del desorden. Se distribuyen por el suelo distintos materiales, como aros, balones, cuerdas o picas, en un número igual de alumnos. Éstos se moverán por toda la pista, cuando suene la música tendrán que coger un material del suelo, el que más le guste al ritmo de la música; mientras que está la música sonando pueden intercambiarse los materiales. Cuando la música deje de sonar tendrán que volver a dejar el material en el suelo.	AT	
	5'	5. Somos equilibrista. Se colocarán bancos suecos en fila, por donde tendrán que pasar los bancos, divididos en tres grupos de ocho. Tendrán que pasar varias veces, cada vez de diferente forma, por ejemplo, una vez andando en equilibrio, otra	AT	

		vez haciendo animales o imitando a un personaje de su serie o película favorita.		
	5'	6. Los dibujos animados. Los alumnos estarán en el círculo central sentados y saldrá uno a representar gestos, expresiones y movimientos de una serie de dibujos animados.	AT	
	5'	7. ¿Qué hago hoy? Habrá cuatro grupos de seis alumnos repartidos por toda la pista, dos alumnos de cada grupo saldrán al centro y tendrá que describirles a sus compañeros con gestos acciones de la vida cotidiana. En ningún momento se podrá hablar.	AT	
VC	5'	8. Sigue la corriente. La clase se dispone en dos círculos. En cada uno habrá una persona en medio. Los miembros del círculo empiezan a pasar un apretón de manos y el que esté en medio debe averiguar por dónde va el apretón antes de que llegue otra vez a donde empezó.	AT	
ESPACIO		Se utilizará toda la pista del colegio.		
MATERIAL		4. Aros, balones, cuerdas y picas. 5. Bancos.		

COMPETENCIAS
Comunicación lingüística.
Aprender a aprender.
Competencias sociales y cívicas.
Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.
Conciencia y expresiones culturales.
EVALUACIÓN
Observación directa

4.6. Evaluación.

A la hora de evaluar se tiene que medir si el alumno ha sabido realizar el contenido y poner una calificación, además de que haya habido un proceso de evolución desde la primera sesión hasta la última. Y no hay que olvidar que nunca se deja de evaluar, es decir llevar a cabo una evaluación continua. Por lo que el profesor debe de ayudar a mejorar al alumnado en todo momento, además de que potencie la relación profesor-clase. A la hora de evaluar la danza y la dramatización, más concretamente, se tendrá en cuenta la actitud del alumnado hacia los contenidos desarrollados y su procedimiento. Para hacerlo, el profesor tendrá que hacer observaciones directas en todo momento en cada clase. Además de hacer valoraciones.

A través de la capacidad expresiva, se potencia la EC, donde se desarrolla una perspectiva crítica y manifestaciones expresivas, gracias al pensamiento y liberación de ideas con el cuerpo y el movimiento. Por el que se debe de tener en cuenta a la hora de evaluar. El docente debe de trabajar los conceptos del cuerpo de cada alumno y cómo está en el espacio y en el tiempo, a todo esto, expresándose, a través de un proceso creativo.

Hay que evaluar, tanto el trabajo individual y el grupal, desarrollando los sentimientos, el aceptarse a sí mismo y conocimiento corporal. De esta

manera, se trabaja también que los niños desarrollen la sensibilidad y la autoestima, de manera transversal. A la vez dando importancia a las vivencias personal y que conozcan de otra manera otro tipo de vida y conocimiento acerca del mundo.

5. Conclusión.

Para finalizar, pretende que el alumno sea capaz de expresar lo que siente, no solo verbalmente, sino también de manera no verbal. Transversalmente, también se quiere destacar que a través de la EC hace que expongan delante de un grupo de personas con lo se quiere conseguir que venzan su timidez y perder el miedo a actuar, de cualquier manera, al público. También trabajar este bloque mediante otras formas poco convencionales. Una de las finalidades más importantes es que el alumnado sea capaz de divertirse de forma diferente y que solo se centre en sus movimientos. Y que el alumno identifique la EC como algo más lúdico, de esta manera, se conozca más a sí mismo y sepa expresarse desde otra perspectiva.

Gracias a la danza y a la dramatización se consigue que se desarrollen más los sentimientos y emociones, como la empatía, al interpretar otros personajes, animales y objetos.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Arteaga, M y Viciano, V. (2011). *Las actividades coreográficas en la escuela. Danzas, bailes, funky, gimnasia-jazz*. España: INDE.
2. Bossu, H. y Chalaguier, C. (1987). *La Expresión Corporal. Método y práctica*. Barcelona: Martínez Roca.
3. Camacho, E. (2010). *Tema 7. Evolución histórica y conceptos básicos de Expresión Corporal*. Recuperado de <http://elenacamachoranz.blogspot.es/1266436260/tema-7-evoluci-n-hist-rica-yconceptos-b-sicos-de-expresi-n-corporal/>
4. Castañer, M. (2000). *Expresión corporal y danza*. Barcelona: INDE.

5. Delgado, D. et al (2011). En Pérez, J. M., Núñez, A. I. y Delgado, D. *Educación Física. Primer ciclo secundaria*. Pila Madrid: Teleña.
6. Gardber, H. (1999). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
7. Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
8. González, I. (2015). *La expresión corporal en educación primaria y su importancia en educación física*. Ávila: Universidad de Salamanca.
9. Greller, J. (1998). *El baile Corrido en Castilla y León*. En AA.VV. (Eds). La danza en la Cultura Tradicional de Castilla y León: Estudio y Pedagogía. II.(pp. 141- 154). Valladolid: Junta de Castilla y León.
10. López, R. (mayo – junio de 2010). *El Acrosport: una propuesta cooperativa para el desarrollo motriz y actitudinal en primaria*. Revista Digital de Educación Física EmásF. Recuperado de http://emasf.webcindario.com/El_acrosport_una_propuesta_cooperativa.pdf
11. Níguez, M.J. (2016). *Mundo mágico de la danza*. España: La liebre de marzo.
12. Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía.
13. Ortega Cañavate, P. (2013). *Educación Física para la salud*. INDE: Barcelona.
14. Ortiz, M, M. (2002). *Expresión Corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Grupo Editorial Universitario: Granada.
15. Pérez, M. (2016). En Abardía Colás, F., *Diseño de una unidad didáctica de expresión corporal utilizando como recurso las metasesiones para 5.º y 6.º de Educación Primaria*. Universidad de Palencia: Palencia.
16. Real Decreto 126/2014, *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa*. Currículo básico Educación Primaria.

17. Sánchez, C. et al. (2008). *El movimiento expresivo. II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación*. Amarú Ediciones: Salamanca.
18. Timón, L. M y Hormigo Gamarro, F (2010). *La expresión corporal en educación física. Propuesta curricular desde la administración pública*. WANCEULEN Editorial deportiva: España.

Recibido:11/05/2019 Aceptado:25/06/2019

**IMPACTO DE LA VOCACIÓN SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE LA
IDENTIDAD PROFESIONAL EN LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DE
LA MENCIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA**

**IMPACT OF THE VOCATION ON THE CONSTRUCTION OF
PROFESSIONAL IDENTITY IN THE TEACHERS' STUDENTS OF THE
MENTION OF PHYSICAL EDUCATION**

Autor:

García Martínez, Inmaculada ⁽¹⁾

Institución:

⁽¹⁾Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad de Granada igmartinez@ugr.es

Resumen:

La identidad docente no es un atributo errático que comienza con el ejercicio profesional. Por el contrario, es un proceso que se remonta a edades tempranas, se fortalece en la formación inicial y se va modulando a medida en la que el profesorado desarrolla sus prácticas docentes en los centros educativos, en interacción con otros agentes educativos. La vocación hacia la docencia puede considerarse un factor determinante en la configuración identitaria del profesorado, que determinará sus modos de entender los procesos educativos y comprender los objetivos escolares. En el presente estudio, se analiza el impacto que posee la vocación sobre la configuración de la identidad profesional de estudiantes de magisterio de cuarto curso de la mención de educación física. A través de cuatro entrevistas, se examinará el importante papel que ha tenido la vocación de los participantes en la elección del grado, así como en sus primeras experiencias con el mundo profesional, a través del Practicum.

Palabras Clave:

Vocación; Identidad Profesional; Estudiantes; Grado de Maestro; Formación inicial del profesorado

Abstract:

García-Martínez, I. (2019). Impacto de la vocación sobre la construcción de la identidad profesional en los estudiantes de magisterio de la mención de educación física. *Trances*, 11(Supl 1):771-784.

Teaching identity is not an erratic attribute that begins with professional practice. Rather, it is a process dating back to early ages, reinforced in initial training, and shaped as teachers develop their teaching practices in schools through interaction with other educational agents. The vocation towards teaching can be considered a decisive factor in the identity configuration of teachers, determining their ways of understanding educational processes and understanding school objectives. This study analyses the impact of vocation on the configuration of the professional identity of fourth-year teacher training students of the mention of physical education. Through four interviews, the important role played by the vocation of the participants in the choice of the degree will be examined, as well as in their first experiences with the world of work, through the Practicum.

Key Words:

Vocation; Professional identity; Students; Teacher Degree; Preservice Teacher Education

1. INTRODUCCIÓN

La identidad profesional, pese a formar parte de una dilatada línea de investigación en las últimas décadas, en la actualidad constituye un tema emergente. Con fuerte arraigo en el área de sociología, la identidad profesional supone una construcción de significados compartidos, en base a sus prácticas pedagógicas y la interacción con otros agentes educativos, estando impregnadas de matices culturales y sociales, que dibujan los procesos educativos (Quilaqueo, Quintriqueo y Riquelme, 2016).

Actualmente, parece existir cierto consenso a la hora de abogar por el carácter continuo de este constructo, que puede ser definido como un “proceso que se desarrolla a lo largo de la trayectoria profesional del docente, cuyo inicio se remonta a la formación inicial y que varía a medida que desarrolla su práctica profesional (...), para enfrentar las demandas impuestas desde el contexto profesional” (García-Martínez y Tadeu, 2018: 416).

Existe gran coincidencia a la hora de determinar que se trata de un ente cambiante, supeditado a las experiencias que va vivenciando el profesorado a medida que va desarrollando su ejercicio profesional. Sin embargo, se aprecian posturas divergentes a la hora de establecer el origen de esta identidad profesional.

Autores como González-Valero (2018) señalan a la adolescencia como la principal etapa en la que el modelado y la imitación dominan la construcción identitaria de las personas y marcan su posterior trayectoria profesional. Por tanto, el nacimiento de la identidad profesional (docente) podría datar antes incluso de comenzar los estudios universitarios.

En contraposición, Sancho-Gil & Correa-Gorospe (2016) consideran que la identidad profesional se forja en la formación universitaria. Para ellos, los factores que más influyen en su faceta de “ser maestro” son: (a) La entrada en la formación. (b) La experiencia de la formación inicial y permanente. (c) La noción del conocimiento y aprendizaje. (d) Cómo han ido aprendiendo a enseñar” (p. 473). Entre sus resultados señalaron que la principal razón que les

había motivado a ser maestros era su vocación y su afán por enseñar desde siempre. Aspecto que sitúa a la vocación como un factor a tener en cuenta a la hora de analizar la identidad profesional.

Autores como Soler y Díaz apuntan hacia la identidad profesional como “entidad individual que el profesor construye a partir de su relación con su espacio de trabajo y grupo profesional de referencia” (p. 211). Entendiéndose, que su origen y consolidación puede tener lugar de manera posterior a la formación universitaria. No obstante, las concepciones y autopercepciones por parte del profesorado ocupan un importante lugar, en su posicionamiento ante los procesos de enseñanza y aprendizaje. De este modo, a medida que va ejerciendo su labor pedagógica, van emergiendo creencias y opiniones fundamentadas en su experiencia profesional, que influyen notablemente en su identidad y en la mirada que posee sobre sí mismo y el resto de agentes educativos que interactúan con él..

Para Elías (2016), en el caso de la identidad de los estudiantes de magisterio, “la construcción identitaria se centra en la función de enseñanza pero con un fuerte énfasis en los rasgos afectivos de la profesión y un menor acento en el compromiso social y político de la tarea” (p. 336).

A pesar de no existir un pleno consenso en cuanto al origen de la identidad profesional, lo que parece ampliamente consensuado es el impacto que ejercen la vocación y las cualidades personales, en su configuración (Day, 2006).

Por definición, la vocación se entiende en términos de motivación e interés personal por hacer algo. En el ámbito educativo, supone altas cotas de participación, compromiso e implicación, aspectos deseables para un buen docente (Freire, 2002). Otros autores como Caballero-Rodríguez (2009), han señalado que la identidad profesional docente está mediada por una amplia variedad de factores internos y externos, siendo la vocación uno de los primeros, junto a la concepción de la profesión, el saber sobre su profesión, su inmersión en la cultura profesional, el autoconcepto y la autoestima. Respecto

a los segundos, destacan (a) el prestigio de la profesión, (b) la categoría profesional, (c) el reconocimiento profesional y (d) la interacción profesional.

El presente trabajo se ciñe al impacto que los factores internos, especialmente la vocación y las cualidades personales, ejercen sobre la configuración identitaria de los estudiantes de magisterio de la mención de Educación Física.

2. MÉTODO

El presente trabajo de investigación constituye un estudio de carácter descriptivo-interpretativo, afín a un diseño de estudio de caso múltiple. Desde una perspectiva cualitativa, se llevaron a cabo cuatro entrevistas semiestructuradas, cuyos núcleos temáticos oscilaban en torno a la identidad profesional docente, su vocación profesional y sus modos de concebir los procesos educativos.

Las entrevistas, de aproximadamente una hora y media de duración, se cumplieron con un cuestionario abierto en el que se les preguntaba por los hitos importantes que habían motivado su elección profesional. En cierto modo, la intención de realizar un diseño de investigación de esta naturaleza era la de recoger la voz de los participantes, yendo más allá de lo que verbalizaban.

Por tanto, los *objetivos de la investigación* son los siguientes:

- Analizar las razones que motivan la elección profesional de los estudiantes de Magisterio, de la mención de Educación Física.
- Determinar el impacto que tiene la vocación en la configuración de la identidad profesional de los estudiantes de Magisterio de la mención de Educación Física.
- Indagar sobre el papel que ha jugado su vocación profesional en su primera experiencia profesional en los colegios.

Participantes

Participaron cuatro estudiantes que cursaban cuarto curso del Grado de Maestro, de la mención de Educación Física, en el curso académico 2018/2019, en la Universidad de Granada. Los participantes cumplían los siguientes criterios:

- Haber cursado ya el Practicum de tercero.
- Tener una nota media superior a 8.5
- No haber cursado otra titulación universitaria.

Procedimiento de análisis

Para el tratamiento de las entrevistas y el cuestionario abierto, se optó por utilizar la técnica de “análisis crítico del discurso”, mediante el software NVivo12plus.

3. RESULTADOS

Los hallazgos obtenidos tras el análisis de los discursos de los participantes han sido esclarecedores. Para visualizar la importancia que los participantes le han otorgado al cuestionamiento de su identidad profesional, se expone el siguiente cuadro-resumen con las principales temáticas halladas en las entrevistas:

maestro			especial		vocación	
maestro anterior	grado de maestro	estudios de mae...	educación especial	elegir la ...	vocación por la realiza...	
maestro apasionado	oficio de maestro	maestro extrao...			esta vocación	
clase			la elección		apoyo	
dándome clase	clase de magisterio	primer...	segura de la elección		tener un a...	profesora ...
clase de primero			pensamiento sobre la elección		apoyo por parte	
	rama de magisterio					

Figura 1: Emergencia de categorías temáticas. Fuente: Elaboración propia

Ahondando en sus narrativas, se ha encontrado cierta homogeneidad en señalar la importancia que han tenido sus maestros y profesores en su decisión de cursar los estudios de magisterio. Algunos de ellos, también apuntan a sus tutores de su periodo de prácticas, como modelos a seguir, admitiendo que durante este periodo han ampliado su mirada profesional y pedagógica, a través de como enfocaban sus clases.

“Yo me siento muy afortunada por los profesores que he tenido cuando estaba en Primaria y en la ESO. He tenido profesores que me encantaban como enfocaban sus clases y siempre he pensado que cuando sea maestra, intentaré parecerme a ellos. Luego, en el prácticum he tenido la suerte de que mi tutor fuese el especialista de Educación Física y he tenido la posibilidad de conocer varios cursos y ver cómo innovaba en sus clases, aprendiendo muchísimo de él (...). En la carrera se da mucha teoría y poca práctica, lo que hacía que me mostrase reticentes a las “metodologías innovadoras que enseñaban en clase. Gracias a este profesor he visto que sí que funcionan”

En relación con la especialidad, dos de ellos admiten haber tenido dudas a la hora de decantarse por la mención de Educación Especial o la de Educación Física. Siendo el carácter transversal y motivador de la segunda, lo que determinó su decisión. Tal y como se recoge en el siguiente fragmento:

“Yo siempre he tenido claro que quería ser maestro. Hasta mi segundo año de carrera estaba convencido que quería hacer la mención de Educación Especial, pues sentía que podía ser de mayor ayuda”. Sin embargo, tras la asignatura de Educación física y mi paso por el Practicum, me di cuenta de las posibilidades que tenía esta mención para trabajar con todo el alumnado, pues la Educación Física le gusta a todos los niños”

Respecto al papel que ha desempeñado su vocación, todos admiten que su predilección por la enseñanza es algo que les ha acompañado desde pequeños. De igual modo, afirman que han encontrado gran apoyo en la decisión sobre su elección profesional tanto en su familia y entorno, como en el profesorado que le ha dado clase.

“Era algo que tenía en mente desde pequeña, cuando estudiaba a base de crearme la seño de una clase, en la que los peluches eran los alumnos y yo me creía la mejor profesora del mundo. Conforme iba creciendo, lo iba teniendo más claro. Quería dedicarme a la educación y nunca dejar de aprender de los que más nos pueden enseñar, los niños”.

Además de constituir su principal motivo para elegir magisterio, los participantes reconocen que la pasión que poseen por lo que hacen es lo que les ha impulsado a continuar cuando se han enfrentado a dificultades en su periodo de prácticas, esforzándose por ser mejor maestro. En concreto, una participante confesó que durante su primera semana en el periodo de prácticas, se sintió frustrada porque sentía que iba incapaz de conseguir que un alumno alcanzase los objetivos escolares. Sin embargo, ella misma admite que fue su afán de superación y sus ganas de enseñar, con ayuda de su tutora, lo que le dieron fuerzas por continuar.

“La gente piensa que magisterio es recorta, pinta y colorear, pero lo cierto es que es mucho más complicado que eso. Hay que tener muchas cualidades y mucha paciencia. Yo misma, en mi primera semana de prácticas me sentía muy frustrada porque había un niño que no conseguía hacer las tareas, aunque me pusiese las 5 horas con él. Tras hablar con mi tutora, me di cuenta que ese era el coste que tenía que pagar si me quería dedicar a eso. Siempre he querido ser maestra y supongo que esa vocación es la que me llevó a recomponer y dar lo mejor de mí para que mis niños aprendieran”

Otro aspecto sobresaliente que ha emergido con fuerza en la transcripción y codificación de las entrevistas es su afán de mejorar el mundo a través de procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad, que se adapten a las particularidades de la sociedad en la que vivimos. De igual modo, los participantes conciben la educación como un vehículo para transformar el mundo y transmitir valores deseables, tal y como se muestra en los siguientes fragmentos:

“Los niños necesitan una continua adaptación por parte del profesor hacia ellos, que investigue en sus vidas y les intente ayudar lo máximo posible para que estos niños sepan que son capaces de todo, pero desde el respeto y el esfuerzo, sin competitividad ni envidias, que se alegren de sus logros y de los de sus compañeros; valores que ahora mismo son necesarios y muchos docentes no piensan en esto y trabajan de manera igual y sistemática con cada uno de los alumnos que tiene. Los niños son maravillosos y conviene sacar lo máximo de ellos para que puedan arreglar el mundo que hemos creado por falta de valores. A continuación, se presentan mediante la técnica bola de nieve, la emergencia de categorías en el relato de los participantes, a partir de la recurrencia de las temáticas en los mismos”.

“Realmente cuando empecé a tomar conciencia de mi futuro y a lo que me quería dedicar fue en 4º de la ESO, cuando tuve que empezar a tomar decisiones de las asignaturas que quería cursar en bachillerato. Me decanté por la rama de magisterio porque siempre he pensado que es la única forma real de poder cambiar las cosas que no nos gustan. Con esto no quiero decir que la verdad absoluta exista pero sé que la educación es lo que nos va a permitir comprender que unos tienen derecho a pensar de una forma y otros pensarán de otra forma distinta pero hay que respetarse”.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con el primer objetivo que nos proponíamos con el presente estudio, Analizar las razones que motivan la elección profesional de los estudiantes de Magisterio, de la mención de Educación Física, se ha encontrado que la vocación ha desempeñado un importante papel en esta cuestión. También experiencias positivas con su profesorado de la etapa obligatoria, así como una buena experiencia en su periodo de prácticas ha fortalecido su elección. Este hallazgo coincide con otras investigaciones como la llevada a cabo por García-Martínez y Tadeu (2018) que señalaban al

modelado y las experiencias positivas con profesionales de la educación, como determinante en la elección profesional docente.

Asimismo, la personalidad de los sujetos y sus anhelos por cambiar el mundo y mejorar la sociedad, se posicionan como un importante factor. Coincidiendo con el “aprendizaje sedimentado” acuñado por Rivas (2014), las atribuciones que los estudiantes de magisterio hacen hacia la figura docente, impactan sobre su visión sobre los procesos educativos y redundan en su identidad profesional. Suscribiendo sus palabras, “el aprendizaje sedimentado de la profesión con el que llega el alumnado a la universidad fruto de su experiencia escolar, en un modelo de sociedad en cambio, supone una visión diferente del trabajo docente, con valores y concepciones educativas bastante peculiares” (p. 488).

Respecto a la cuestión del papel que posee la vocación sobre la configuración de la identidad profesional de los estudiantes de Magisterio de la mención de Educación Física, se ha concluido que es determinante en el fortalecimiento de sus creencias y expectativas profesionales. No solo constituye el preámbulo sobre el que se va a vertebrar su posterior ejercicio profesional, sino que actúa de catalizador a la hora de afrontar los retos a los que el profesorado debe de hacer frente. En esta línea, González-Calvo (2013), señala que la vocación es muy importante y, a menudo es crucial en la configuración y reconfiguración identitaria del profesorado novel de Educación física. No obstante, también admite que la mejor concepción para entender y examinar la enseñanza, es la de entenderla en términos de profesión más que de vocación, otorgando así a la formación (inicial y permanente) el papel crucial que merece.

En cuanto a la pretensión de examinar el papel que había tenido la vocación de los participantes en su primera experiencia profesional en los colegios, puede afirmarse que ha sido decisiva. De forma unánime, todos los participantes del estudio han afirmado que su vocación ha actuado de revulsivo motivador para afrontar los momentos más complicados en su periodo del prácticum (Tejada-Fernández y Ruiz-Bueno, 2013).

Todos los hallazgos encontrados, corroboran que la identidad profesional (docente) comienza a edades tempranas, reafirmandose en la formación inicial y consolidándose con la inmersión en el mundo profesional (Marcelo-García, 2010; Perrenoud, 2001).

La propia naturaleza del estudio constituye una importante limitación, al no poder generalizarse los resultados hallados. A diferencia de investigaciones de corte cuantitativo, con muestras notablemente superiores, el reducido número de participantes constituye otra limitación, pues arroja simplemente un poco de luz sobre esta cuestión, a partir de la mirada de cuatro estudiantes de magisterio, de la mención de educación física.

En relación con las prospectivas futuras de investigación, se pretende extender el número de participantes, invitando a estudiantes de otras menciones para establecer una comparativa entre los discursos y determinar, si la elección de la mención es otro factor mediado en la configuración de la identidad profesional. Igualmente, el diseño de métodos mixtos, mediante la introducción de otras técnicas de corte cuantitativo, fundamentalmente el cuestionario, otorgaría mayor peso para, no solo profundizar en el objeto de estudio desde una pequeña parcela de la realidad, si no para poseer una radiografía del panorama y así poder establecer si lo hallado en esta investigación se corresponde con la tónica general de este sector educativo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Caballero Rodríguez, K. (2009). Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, Granada.
2. Day, C. (2006). Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores (Vol. 4). Narcea Ediciones
3. Elías, M. E. (2016). La construcción de identidad profesional en los estudiantes del profesorado de educación primaria. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* 20(3). 335-365.

García-Martínez, I. (2019). Impacto de la vocación sobre la construcción de la identidad profesional en los estudiantes de magisterio de la mención de educación física. *Trances*, 11(Supl 1):771-784.

4. Freire, P. (2002). Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo XXI.
5. García-Martínez, I. & Tadeu, P. J. (2018). The influence of pedagogical leadership on the construction of professional identity: a systematic review. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(3), 145-161.
6. González-Calvo, G. (2013). Evolución de la identidad profesional de un docente novel de Educación Física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid, Valladolid.
7. González-Valero, G. (2018). El perfil del alumnado universitario de Primaria con mención en Educación Física desde la perspectiva físico-saludable, psicosocial y académica. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada.
8. Marcelo-García, C. M. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía, RIIEP*, 3(1), 15-42.
9. Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, 14(3), 503-523.
10. Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., & Riquelme, E. (2016). Identidad profesional docente: Práctica pedagógica en contexto Mapuche. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 269-284.
11. Rivas, J. I. (2014). Nuevas Identidades en la formación del profesorado. La voz del alumnado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(7), 487-494.
12. Sancho-Gil, J. M., & Correa-Gorospe, J. M. (2016). Learning to teach: building teacher identity in primary and children's education. *Movimento*, 22(2), 471-484.
13. Tejada-Fernández, J. & Ruiz-Bueno, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente.

Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado, 17(3), 91-110.

